Mandy Swann, Alison Peacock,
Susan Hart y Mary Jane Drummond

Generar aprendizajes sin limitaciones

96 AÑOS
Morata

Mandy Swann,
Alison Peacock,
Susan Hart
Mary Jane Drummond

Generar aprendizajes sin limitaciones

Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
Nuestra Sra. del Rosario, 14 - 28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Título original de la obra:
Creating Learning without Limits.

Original English language edition copyright 2012 Open International Publishing Limited. All rights reserved

© Mandy SWANN, Alison PEACOCK, Susan HART, Mary Jane DRUMMOND

Esta obra ha recibido una ayuda a la edición del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2016)
Nuestra Sra. del Rosario, 14. 28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBNpapel: 978-84-7112-790-7
ISBNebook: 978-84-7112-791-4

Compuesto por: M. C. Casco Simancas
Fotografía de la cubierta: Fuegos artificiales en Corrubedo, por Íñigo Cosín Fernández. Reproducido con autorización

Contenido

Prefacio

Agradecimientos

CAPÍTULO PRIMERO: **Un programa alternativo de mejora**
- Nadando contracorriente: La premisa para la investigación
- Existe otro modo
- El proyecto original de Aprendizaje sin límites
- El siguiente paso: Crear aprendizaje sin límites
- Ser los "últimos de la lista"
- El enfoque de liderazgo de Alison
- Crear aprendizaje sin límites: Nuevas preguntas de investigación
- Cómo se llevó a cabo la investigación
- El equipo Wroxham durante el período de investigación
- La historia por desvelar

CAPÍTULO II: **Sentando las bases**
- Los primeros días en Wroxham
- Reuniones de grupo sentado en círculo
- Reuniones de revisión del aprendizaje
- Equipos docentes
- Desarrollo profesional continuado en toda la escuela
- Dar vida al aprendizaje
- Conclusión

CAPÍTULO III: **Extender la libertad para aprender**
- Ofrecer opciones
- Escuchar al alumnado
- Aprender juntos
- Experiencias de programas abiertos
- Implicar a los niños en la evaluación de su propio aprendizaje
- Extender la libertad para aprender

CAPÍTULO IV: **Replanteamiento de las relaciones de aprendizaje**
- Reto, congruencia y el equilibrio natural
- En busca de una visión compartida
- Desarrollar y transmitir aceptación
- La importancia de la empatía
- Mantener un propósito firme
- Crear conexiones

CAPÍTULO V: **Dar prioridad al aprendizaje: Crear una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar**
- El papel de la dirección al crear una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar
- Colaboración y apoyo
- Pensamiento estimulante
- Crear estructuras y experiencias que fomentan el aprendizaje del personal

Conectar con la comunidad más amplia de ideas y prácticas
El entorno estable
Para el equipo de personal
Para el equipo de liderazgo
Construir una comunidad de alumnos profesionales efectivos
Comprometer a todos en la cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar
El imperativo moral

CAPÍTULO VI: **El poder de la acción colectiva**
El poder para transformar la capacidad de aprendizaje
La labor del liderazgo
El poder del colectivo
El poder de la pasión: Ser y participar en el aprendizaje sin límites
Un enfoque distinto del mejoramiento de la escuela
Factor intrínseco de cambio: Una creencia común en algo por lo que merece la pena luchar
Más allá de la cultura de "capacitación": Fomentar un tipo particular de aprendizaje
Poder y liderazgo: Compañerismo y colaboración
Seguimiento y evaluación: Criterio intrínseco, responsabilidad compartida
Relevancia, aplicabilidad e implicaciones
Implicaciones para docentes individuales
Implicaciones para los líderes escolares
Implicaciones para los formadores de docentes
Implicaciones para los políticos
El futuro: ¿Hacia dónde vamos a partir de aquí?
Pensamientos concluyentes

APÉNDICE A: **Cómo el concepto de capacidades fijas limita el aprendizaje. Indicadores de la investigación**

APÉNDICE B: **Planteamiento de la investigación**

APÉNDICE C: **Volver a pensar la noción del Cociente de Inteligencia y de inteligencia**

BIBLIOGRAFÍA

ÍNDICE DE NOMBRES Y MATERIAS

Contenido de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1.1. Personal de Wroxham que participó en el los estudios de caso

Tabla 2.1. Equipos docentes: un enfoque de equipo para el liderazgo

Tabla 3.1. Planificación conjunta de los alumnos de 2º y su docente

Tabla 5.1. Disposiciones que incrementan la capacidad del aprendizaje profesional

Tabla 6.1. Principios que determinan las estrategias de liderazgo

Tabla 6.2. Desarrollo de las disposiciones de los alumnos con una fuerte autonomía

Tabla 6.3. Cuatro características distintivas del desarrollo escolar en Wroxham

Figuras

Figura 1.1. Un modelo pedagógico práctico y de principios

Figura 3.1. El papel de un lenguaje común en el aprendizaje

Figura 5.1. La variedad de estrategias utilizadas para crear una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar

Figura 6.1. Crear aprendizaje sin límites: Un modelo de desarrollo escolar

Figura 6.2. Fuerzas que afectan a la capacidad de aprendizaje

Figura 6.3. Transformar la capacidad de aprendizaje: El consenso creativo en torno al aumento de la libertad para aprender

Figura 6.4. Utilizar las preguntas como un punto de partida para el seguimiento y evaluación

Sobre las autoras

Alison Peacock Comenzó su carrera profesional como profesora de Secundaria, a continuación trabajó en los Centros de Profesores Hertfordshire antes de entrar en la escuela primaria donde permanece en la actualidad.

En 2003 fue nombrada directora de la escuela de Wroxham, centro de Primaria en donde tuvo lugar la investigación que ha dado lugar a esta obra. A partir de su incorporación esta escuela pasó en diez meses de una situación de "medidas especiales" a ser calificada por Ofsted como "excelente" durante dos años y medio. Posteriormente, en las siguiente inspección en los años 2009 y 2013 se consideró "excepcional" en todas las categorías.

Es miembro, entre otras, de las siguientes organizaciones educativas de referencia internacional como CBI Education Reference Group, Challenge Partners (Senior Partner and Primary Board Member), DfE Expert Panel for Assessment, NAHT Commission for Assessment New Vision Group, Ofsted (East of England) Headteacher Reference Group.

Mandy Swann es profesora desde el año 2005 en la Faculty of Education, en la Universidad de Cambridge. Es también Fellow of St. Edmund College del Reino Unido. Anteriormente fue maestra de Primaria. Su enseñanza e investigación están centradas en la pedagogía anti-determinista, el aprendizaje profesional, el aprendizaje informal, la participación de los padres en la educación y la investigación etnográfica.

Susan Hart y **Mary Jane Drummond** son ambas profesoras en la School of Education de la Universidad de Cambridge.

Nota de la editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926.

Prefacio

Esta es la historia de una escuela —una escuela de primaria de Hertfordshire— que hemos estudiado a lo largo de muchos años. Nosotras, el equipo de investigación y la directora del centro, asumimos la labor de investigación para comprender mejor esa gran idea que residía en el núcleo del desarrollo que tuvo lugar durante dicho período. Tal como mostraremos, en muchos sentidos la escuela Wroxham no es diferente a las otras miles de escuelas que se reparten a lo largo y ancho del país. El edificio es típico: el perfil de los alumnos no es inusual. El equipo docente tiene un rango predecible de experiencia y calificaciones. El presupuesto no ha mejorado en absoluto. La escuela está sometida a las mismas presiones y exigencias por parte de las autoridades locales, el Ministerio de Educación y la Oficina de Control de los Niveles de Educación, al igual que cualquier otro centro educativo.

Sin embargo, Wroxham posee una característica que la distingue de otras escuelas: el enfoque que guía la labor de toda la comunidad y el modelo de desarrollo escolar al que da lugar. Integrada en esa labor, destaca una visión de los alumnos y del aprendizaje, del currículo y de la pedagogía, que difiere fundamentalmente de aquella fomentada por el programa de estándares y un enfoque radicalmente diferente de la distribución del liderazgo, el poder, el control y las responsabilidades.

Nota sobre la autoría

Es importante clarificar a quién nos referimos exactamente con "nosotras" en este texto. Alison Peacock, directora de la escuela Wroxham, ha desempeñado un doble papel; por un lado como miembro del equipo de investigación y por otro como parte del equipo docente. Ser testigo de la investigación tanto "desde dentro" como "desde fuera" ha supuesto muchos retos para Alison, especialmente en cuanto a escribir la historia de Wroxham. Aunque ha contribuido por completo al desarrollo de la investigación y a la formulación de conceptos para este libro, le ha resultado incómodo, cuando no imposible, escribir sobre sí misma y el trabajo con sus colegas expresándolo con voz propia. Nosotras (las cuatro co-autoras) acordamos que el mejor compromiso sería escribir el texto desde la perspectiva "externa" de un equipo de investigación universitaria que aprende del profesorado de Wroxham. Por tanto, con "nosotras" nos referimos, en la mayor parte de los casos, a los miembros del equipo de investigación, aunque el texto haya sido validado y revisado junto con Alison a lo largo de todo el proceso de redacción de la obra.

Este libro está dedicado a nuestros colegas Donald McIntyre y Annabelle Dixon que estuvieron desde el principio muy involucrados en el proyecto Crear aprendizajes sin limitaciones. Sus contribuciones han sido irreemplazables y deseamos recordarlos aquí.

Agradecimientos

Nos gustaría agradecer al personal, a los alumnos, a los padres y a los directores de la escuela Wroxham por hacer que este libro fuera posible al ofrecer su tiempo de manera tan generosa. Estamos especialmente agradecidos a Sophie Gilbert, Cheryl Mence, Simon Putman, Darelle Todd, Jo Turner, Sarah Tustin y Martyn Vandewalle, y a Jenny Bramely y Samantha Revell, quienes contribuyeron a la primera fase de la investigación.

Agradecemos a Non Worall su contribución a la recopilación de datos.

Estamos agradecidos a la Fundación Esmée Fairbairn y a las autoridades locales de Hertfordshire por proveer fondos para la investigación y a Martin Bailey por su apoyo.

Nos sentimos profundamente agradecidas por el respaldo de las visiones, consejo y orientación de incalculable valor del Profesor Donald McIntyre quien, como miembro del equipo directivo, nos ayudó a conceptualizar y planificar esta investigación y a formular las preguntas para la misma. Hizo contribuciones significativas al análisis y comprensión de los datos que recopilamos hasta su fallecimiento prematuro en 2007.

CAPÍTULO PRIMERO

Un programa alternativo de mejora

Nadando contracorriente: La premisa para la investigación

Comenzamos esta investigación al coincidir en las siguientes convicciones inamovibles: 1) el potencial humano no es predecible, 2) el futuro de los niños y niñas[1] no se puede prever, y 3) la educación tiene el poder de ensalzar las vidas de todo el mundo. Pocos refutarían estas sencillas verdades a pesar de estar en concordancia con el espíritu que prevalece en esta era, una en la que se exige a los docentes que utilicen la seguridad de la predicción como una herramienta fiable en la planificación y organización de oportunidades para el aprendizaje. Metas, niveles, objetivos, resultados, todas estas formas de conceptualizar el aprendizaje requiere que los maestros actúen como si el potencial de los niños fuera predecible y su futuro conocido con antelación, como si su poder como educadores solo pudiera tener un impacto limitado en las vidas de muchos niños y jóvenes. Además, estrechamente asociado a este enfoque del aprendizaje (como algo lineal, medible y cuantificable) existe una visión igual de perjudicial de los propios niños que están aprendiendo, según el cual se les puede conocer, medir y cuantificar en términos de la llamada aptitud, una capacidad estable e interna que se puede determinar con facilidad.

Este pensamiento determinista no es característico de ninguna tendencia política. Tampoco es un tema de importancia transitoria. Es el legado de una ortodoxia tradicional, perdurable y enraizada sobre la naturaleza de la "capacidad" y de la mejor forma de abordar la educación infantil. Este legado ha dado lugar a un planteamiento limitado y limitante por parte de políticos sobre los niños y sobre cómo estructurar y organizar el aprendizaje y la escolarización ampliamente aceptada, tal como lo muestran los siguientes tres extractos.

En 2005, cuando nuestro proyecto de investigación estaba en sus comienzos, un documento recientemente publicado, Higher Standards, Better Schoools for All, se basaba en estas creencias dañinas sobre la capacidad y el potencial diferencial para expresar el compromiso gubernamental (en este caso, del New Labour) para conseguir el máximo rendimiento de todos los niños; "Debemos

asegurarnos de que todos los alumnos, ya sean dotados o talentosos, luchadores o solo de nivel medio, alcancen los límites de su capacidad" (DfES 2005: 1.28).

Hagamos una pausa por un momento para integrar esta única frase. Su apreciación, pese a la pretensión de ser una fuente de inspiración, es esencialmente determinista, incluso fatalista. Da por sentado que los niños encajan de forma natural en estas cuatro categorías y que es correcto y apropiado pensar en ellos de esta forma. Sugiere que existen límites para la capacidad de todos los niños que han de ser conocidos y alcanzados, que luchar es una señal de fracaso y que aquellos que son "solo de nivel medio" en comparación con aquellos que tienen un "don o talento", por definición, pertenecen a una segunda categoría.

Cinco años después y tras un cambio de Gobierno, esta forma de pensar determinista continua impregnando el discurso de los ministros. En 2010, por ejemplo, al dirigirse a un grupo de diputados, Michael Gove, el Ministro de Educación, dijo:

> Los niños que provienen de entornos favorecidos y de poca capacidad cognitiva superan a los niños de entornos desfavorecidos con alta capacidad cognitiva incluso antes de incorporarse a la escuela… De manera que, en efecto, los niños ricos y "cortitos" tienen mejores resultados que los niños pobres y listos, siendo que cuando llegan a la escuela la situación por la que pasan empeora.
>
> (CLARK 2010.)

Mientras que el interés por prevenir la desigualdad de oportunidades sin duda es aceptada, si revelamos el aparato conceptual utilizado para formular este interés, podemos ver que perpetúa las creencias profundamente limitantes sobre la capacidad y el potencial. Asume no solo que, como parte del orden natural de las cosas, simplemente existen niños "listos" y niños "cortitos", sino que también podemos determinar quiénes son por sus diferentes rendimientos a una edad muy temprana. La capacidad elevada y baja se tratan como estados fijos y estables; aquellos que son "listos" tienen mayor potencial para aprender que los que tienen una capacidad baja, de manera que debemos y deberíamos esperar más de los primeros. Estas presunciones —sobre la capacidad y el potencial— dan lugar a una confianza mal entendida en la linealidad y previsibilidad del aprendizaje. Se espera que los alumnos progresen de acuerdo con su supuesto potencial; si no lo hacen se sospecha que algo va mal. Así pues, las primeras diferencias en el rendimiento infantil —antes incluso de que se incorporen a la escuela— entrañan una importancia enorme y predecible, al establecer expectativas y prácticas de influencia que dan forma a toda la trayectoria escolar de un niño. La linealidad y la previsibilidad conforman el pilar del actual programa de "reforma". La política de todos los partidos pone énfasis en que los niños obtengan los objetivos diferenciales previstos en todas sus etapas escolares basándose en sus logros en etapas anteriores. Según este

planteamiento, el aprendizaje es una escalera que deben subir los alumnos (en grupos extensos) de forma constante, consistente, juntos y al mismo tiempo, peldaño tras peldaño, hacia resultados predeterminados.

Desde la publicación del Libro Blanco en 2005 y con objeto de elevar el nivel de rendimiento, la urgencia por medir el progreso de los alumnos mientras suben la escalera ha hecho mella en muchos aspectos de las vidas de los profesores y alumnos en la escuela. El uso de "niveles" numéricos se ha hecho tan ubicuo que, tanto las descripciones de alumnos individuales como las diferencias entre ellos, se formulan básicamente en términos de niveles. En las reuniones de padres, éstos no son informados acerca de la variedad rica y multifacética del aprendizaje de sus hijos sino de sus niveles. Su hijo, escuchan perplejos, "tiene un bien en lectura pero solo un suficiente en escritura". Se anima a los maestros a planificar, predecir, informar sobre el progreso y expresar sus inquietudes, en especial en cuanto al nivel (ya sea si los niños alcanzan los niveles "esperados", fracasan o los sobrepasan). Asociar diariamente un nivel de rendimiento a cada niño e incluso discutir con ellos lo que necesitan hacer para avanzar al siguiente nivel, se ha convertido en una práctica extensiva. Se han establecido grupos especiales de apoyo, con material docente complementario, para ayudar a los alumnos a subir un nivel en las Tareas de Evaluación Estándares (SAT), al igual que cursos especiales para el profesorado de la Etapa Clave 2 para ayudarles a aumentar el logro de los alumnos del nivel 3 al 4 antes de hacer el examen del SAT. A los alumnos cuyos niveles se consideran muy por debajo del de sus compañeros, por lo general se les asignan diferentes tareas "de su nivel", a menudo llevado a cabo con un maestro auxiliar fuera del aula. Estas formas deshumanizadas de conceptualizar a los estudiantes, el aprendizaje, el progreso y el rendimiento, incitan a los niños y jóvenes a compararse constantemente con los demás, en lugar de fomentar un fuerte sentido positivo de ellos mismos como personas competentes, complejas y creativas capaces de participar con plenitud en una comunidad de aprendizaje colaborativa. Impiden a la juventud y a sus profesores experimentar y saborear los placeres y las posibilidades ilimitadas del aprendizaje. Al impregnar a la avalancha de la política y de directivos, afecta de forma inevitable las creencias de sus docentes, así como su práctica, en especial de los docentes principiantes.

Existe otro modo

Sin embargo, los enfoques deterministas del aprendizaje y capacidades que subyace a este último modelo tienen graves deficiencias, como han corroborado varias décadas de investigación (HART y cols. 2004). ALEXANDER (2001, 2008) ha señalado, al basarse en extensos estudios de educación primaria en muchos

países, que en cualquier parte del mundo los términos clave en el léxico educativo indican influencias culturales en lugar de naturales y de un organismo externo de aprendizaje. Los maestros requieren una comprensión mucho más compleja del aprendizaje y de los diversos factores influyentes que sirven de base a las diferencias de rendimiento, si pretenden utilizar su poder como educadores para modificar las oportunidades de los niños. Así pues, ¿qué ocurriría si los docentes desecharan el modelo lineal de aprendizaje que forma el eje de los modelos existentes de mejoramiento escolar? ¿Qué ocurriría si, en lugar de ser constantemente comparados, clasificados y limitados por estigmas, se permitiera que la capacidad de aprendizaje de los estudiantes floreciera y se expandiera en toda su rica variedad y complejidad? ¿Y si la planificación de los niveles estimados y predestinados fuera reemplazado por experiencias de planificación y oportunidades de aprendizaje que promovieran un profundo compromiso, aportara a los alumnos un sentido de colectivo que les motivara y les infundiera coraje y fe en su poder para influir en su propio futuro? ¿Y si el desarrollo escolar fuera impulsado por un compromiso por parte de toda la comunidad escolar para crear mejores formas de vida y trabajo para todos, y así aprender juntos en un entorno libre de creencias limitadoras sobre capacidades y futuros inamovibles?

En este libro ponemos de manifiesto que el desarrollo escolar inspirado por esta visión alternativa es necesario y posible. Presentamos las conclusiones del estudio de nuestra investigación en una escuela de educación primaria que, en pocos años, pasó de ser un centro de medidas especiales a convertirse en una comunidad de éxito y aprendizaje activo (también clasificado como "sobresaliente" por Ofsted), no a través del uso de sus objetivos, planificación, previsión y prototipos de pedagogía impuestos externamente, sino mediante un enfoque sobre el aprendizaje (en lugar de tan solo en el rendimiento), nutrido por una honda creencia en la capacidad de aprendizaje de todo el mundo. Este enfoque alternativo, como demostraremos, no es una opción fácil. Requiere el esfuerzo de todos aquellos implicados. La diferencia fundamental es que las demandas nacen de los retos que estableció el propio personal docente, y que surgieron de sus firmes principios y creencias acerca del aprendizaje en lugar de provenir de autoridades externas. El propósito de este libro es explorar cómo tuvieron lugar estos cambios drásticos y qué lecciones se pueden aprender de la experiencia de esta escuela para apoyar a otras escuelas en el desarrollo de sus propios planteamientos.

El proyecto original de Aprendizaje sin límites

Algunos de los principios que caracterizaba el desarrollo en Wroxham tuvieron

su origen en un estudio previo realizado en la Facultad de Pedagogía de Cambridge. Este primer estudio había explorado alternativas para la pedagogía basada en las capacidades, sirviéndose del concepto y la práctica de docentes individuales que trabajaban en diferentes contextos. El proyecto Learning without Limits (HART y cols. 2004)[2] fue diseñado para aprender y dar voz a profesores motivados por un punto de vista particular del aprendizaje: aprender libres de los límites innecesarios impuestos por prácticas basadas en la capacidad. El estudio fue promovido por la toma de conciencia de que, mientras décadas de investigación habían demostrado el perjuicio no intencionado, causado —a los niños, profesores y al currículo— por la clasificación según las capacidades y otras prácticas derivadas de falsas presunciones sobre el CI y la capacidad consolidada (véase Apéndice A para una amplia base empírica sobre las capacidades), sin embargo, no había una alternativa verosímil y articulada a la pedagogía basada en la capacidad. Fue una cuestión de profundo interés, argumentaba el equipo de investigación, que estas presunciones no solo tuvieran aún vigencia en las escuelas, sino que en los últimos años cobraron fuerza y legitimidad como parte de iniciativas fomentadas por el Gobierno para aumentar los estándares y mejorar la práctica en las escuelas. Sostenían que estudiar la labor de los docentes que conservaron de forma categórica una visión optimista de la educación, les permitiría proponer un modelo alternativo y un programa de mejora, respaldado por la evidencia.

Los nueve docentes que se unieron al equipo de investigación del proyecto original, trabajaron con niños de edades comprendidas entre 5 y 16 años y se ocuparon de diferentes áreas del currículo. Mientras que sus prácticas eran distintivamente individuales, los miembros del equipo de investigación descubrieron que compartían una forma de pensar radicalmente diferente, así como un modo de encontrar sentido a lo que ocurra en las clases, basándose en una orientación también diferente hacia el futuro, que después llamaron "transformabilidad". En lugar de aceptar las diferencias aparentes en las capacidades como el orden natural de las cosas y diferenciar su enseñanza de acuerdo con ello, los maestros no consideraban el futuro de sus estudiantes ni previsible ni inevitable. Trabajaron con la presunción de que siempre existe un potencial para el cambio: las cosas pueden cambiar para mejor, a veces incluso de forma drástica, como resultado de lo que los docentes y alumnos pueden hacer juntos en el presente.

Para estos docentes, el concepto de capacidad inherente, una fuerza interior inaccesible que reside en el individuo que interviene en el aprendizaje y está sujeto a los límites inamovibles e internos de cada alumno, no tenía peso ni valor. En su lugar, el equipo de investigación apreciaba el poderoso concepto alternativo de la capacidad de aprendizaje que residía tanto en el alumno

individual como en el colectivo social de la clase y que de ningún modo es permanente ni estable. Este concepto de capacidad de aprendizaje, evidenciado en las diversas prácticas diarias de estos maestros, liberó a los docentes de la sensación de impotencia inducida por la idea de capacidad inherente. Más aún, comprendieron que la labor de transformar la capacidad de aprendizaje no dependía solo de lo que hacían los profesores, sino de lo que realizaban maestros y alumnos juntos: una empresa conjunta en una práctica de co-agencia. Convencidos de su propio poder (así como el de sus alumnos) para marcar la diferencia en el futuro de su aprendizaje, utilizaron como recurso el conocimiento de estas fuerzas —internas y externas, individuales y colectivas— que dan forma y limitan la capacidad de aprendizaje, para tomar las decisiones que propician el cambio. Los profesores del proyecto, para poder asumir su compromiso con la educación esencial de sus aprendices, basaron su labor en el principio de que las decisiones de la clase se deben tomar en interés de todos los estudiantes, no solo de algunos —un principio que el equipo de investigación denominó "la ética de todos"— y enraizaron su trabajo en la confianza fundamental en el poder de los estudiantes como alumnos.

El estudio acumuló pruebas convincentes de que la enseñanza para el aprendizaje sin límites no era una fantasía ingenua, sino una posibilidad real, en buen estado de funcionamiento, accesible a la observación y al análisis. El equipo de investigación desarrolló un modelo pedagógico práctico y firme a sus principios (ver Figura 1.1), al argumentar que los elementos de este modelo serían reconocibles para otros docentes que compartieran valores y compromisos similares, y ya hubieran desarrollado prácticas de clase en línea con sus convicciones. Esperaban que su labor convenciera a más docentes de que el modelo de "transformabilidad" alternativa era una forma práctica y sostenible de consolidar su compromiso con el aprendizaje de los jóvenes.

Sin embargo, los nueve profesores del estudio original trabajaban en diferentes escuelas y partes del país. El enfoque estaba inevitablemente limitado a lo que los maestros percibían que eran capaces de emprender de forma individual en sus clases y estando sometidos a los mismos requerimientos curriculares legales, expectativas externas y presiones de evaluación nacional, al igual que cualquier otro docente. Los nueve docentes reconocieron que se podía hacer mucho más para eliminar los límites y aumentar la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes si los grupos de docentes, departamentos, todo el personal docente o incluso todas las comunidades escolares trabajaban juntas hacia una visión común, con los principios y propósitos compartidos de orientar la tarea de crear entornos para el aprendizaje libres de los obstáculos impuestos por las prácticas basadas en la clasificación por capacidades.

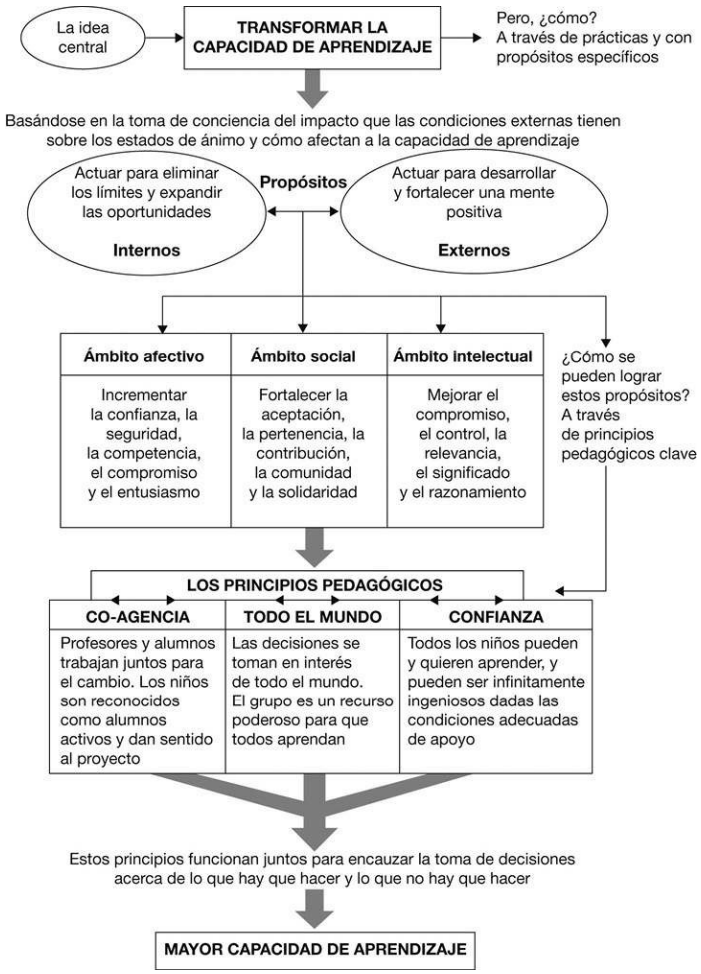


Figura 1.1. Un modelo pedagógico práctico y de principios.
Fuente: adaptado de HART y cols. (2004).

El siguiente paso: Crear aprendizaje sin límites

Cuando uno de los docentes que participaron en el proyecto original, Alison Peacock, asumió la dirección de una escuela de educación primaria clasificada por Ofsted como colegio de "necesidad de medidas especiales" (una categoría de inspección negativa), se presentó una oportunidad maravillosa para explorar estas posibilidades más amplias. Alison se comprometió a orientar al personal para adoptar prácticas docentes y de aprendizaje encaminadas a fortalecer y transformar la capacidad de aprendizaje de los niños, libres de cualquier forma de clasificación de aptitudes. Se constituyó un nuevo proyecto de investigación, Crear aprendizaje sin límites, con fondos de la Fundación Esmée Fairbairn y de las autoridades locales de Hertfordshire para llevar a cabo un estudio exhaustivo durante dos años sobre la labor del personal de la Wroxham School en Hertfordshire. A medida que comenzó nuestra indagación, desconocíamos lo que implicaría el desarrollo y continuidad de tal entorno, pero esperábamos que a

través del estudio fuéramos capaces de desarrollar una estructura de pruebas convincentes que demostraran que este enfoque alternativo para el mejoramiento escolar pudiera conducir al desarrollo de prácticas más humanas, equitativas y beneficiosas para todos.

Este libro cuenta la historia de lo que aprendimos de la comunidad escolar en cuanto a cómo crear aprendizaje sin límites. Nuestra investigación no se centró tan solo en los docentes individuales de la escuela donde impartían clases, sino también en el aprendizaje que debe continuar, tanto de manera individual como colectiva, mientras todo el personal de la escuela trabaja en equipo, día tras día, para hacer realidad su visión de una educación basada en principios inclusivos, igualitarios, incluyendo una creencia férrea e inamovible en la capacidad que tiene todo el mundo para aprender. Mediante los escritos acerca de esta escuela demostraremos que es posible resistir a las presiones de rendimiento y estándares de programas educativos, y que el desarrollo escolar puede ser orientado por esta visión. Elegimos estudiar Wroxham School no porque fuera única o perfecta, sino porque sabíamos que es una escuela en la que el personal docente está comprometida y trabaja de manera activa hacia esta visión alternativa; nos muestra que es factible y nos demuestra la forma de hacerlo posible para ellos, en este centro y de acuerdo con sus necesidades —indudablemente, sin ser la única forma— pero sí de un modo efectivo. Al estudiar sus ideas, interacciones y prácticas podemos aprender más sobre los factores involucrados, los dilemas y esfuerzos, así como las alegrías y los éxitos al convertirlo en una realidad.

Ser los "últimos de la lista"

El primer encuentro de Alison Peacock con la escuela Wroxham, una escuela de primaria de un grupo de clase por año, con escuela infantil en Potters Bar, Hertfordshire, fue en julio de 2002 como posible candidata para el puesto de directora. Descubrió una escuela con problemas; había sido sentenciada por Ofsted (Office for Standars in Education) en mayo de 2001 como necesitada de medidas especiales. Uno de los docentes recuerda cómo un inspector de Ofsted describía una clase como "incapaz de recibir enseñanza". Los resultados del SAT[3] de la escuela habían declinado de forma radical y permanecían inalterablemente bajos. La inspección de Educación de Su Majestad (Her Majesty's Inspectorare, HMI) informó que había un rendimiento por debajo del nivel normal en toda la escuela. La experiencia de ser una escuela de medidas especiales desde 2001 había dado al centro un aura de desesperación y hastío. Alison recuerda que, a partir de 2001, la respuesta de las autoridades superiores y de otros miembros del personal, en línea con la mentalidad de las expectativas del HMI, tuvo como

objeto estrechar aún más el currículo, con el horario ocupado sobremanera por Lengua Inglesa, Matemáticas y Ciencias, puesto que los alumnos se examinaban de estas asignaturas todos los años a las edades de 7 y 11 años.

Casi dos años más tarde, durante una inspección en diciembre de 2002, el HMI consideró que la escuela había logrado un progreso mínimo. El HMI había observado repetidamente, al igual que Alison a su llegada a la escuela, que el comportamiento de la clase en su mayor parte estaba muy controlado y reprimido, aunque también hubo algunos incidentes extremos de muebles lanzados y niños corriendo fuera del recinto. También había poca evidencia de compromiso con el aprendizaje o esfuerzo por parte de muchos niños. Alison observó que los alumnos de 6º[4] formaban parte de una cultura que etiquetaba burlonamente como "cerebrito" a cualquier niño que mostrara interés en aprender. Muchos padres se quejaban de que sus hijos estaban aburridos y desmotivados; algunos también expresaron su preocupación por el acoso escolar. Sin embargo, Alison no se sintió disuadida por lo que encontró. Al contrario, eligió este colegio precisamente por estas circunstancias. Pensó que al estar clasificada como "necesitada de medidas especiales" por una inspección Ofsted había revelado efectos debilitantes también para el personal docente, y que como resultado de que los alumnos fuesen clasificados como los últimos de la lista, se había producido una desmoralización y la pérdida de un sentido de competencia y aptitud. Se sintió inspirada por el reto de demostrar no solo que era posible dar la vuelta a las cosas, sino que un enfoque diferente al progreso escolar podía tener éxito donde el modelo de "culpa y vergüenza" había fracasado. Al reflexionar acerca de las razones por las que escogió Wroxham, Alison recordó: "probablemente elegí Wroxham porque estaba en las últimas. No advertí de forma consciente … Quise demostrar que había otra forma de hacer las cosas". Su confianza ha sido sobradamente justificada. Desde su nombramiento en enero de 2003, la escuela ha sido inspeccionada por el HMI tres veces y otras cuatro por Ofsted. Además de una rápida mejora en los niveles de comportamiento, compromiso, dirección, sistemas de gestión, aspecto, niveles de motivación, satisfacción parental y retroalimentación de los alumnos, la escuela fue retirada de medidas especiales en octubre de 2003, encontrándose entre las 100 mejores escuelas durante 2004-2005, según las medidas de "valor añadido" de progreso entre las Etapas Claves 1 y 2. Fue reconocida por Ofsted como "sobresaliente" en 2006 y de nuevo en 2009.

El enfoque de liderazgo de Alison

La confianza de Alison, debido en parte a su experiencia previa como directora adjunta en una escuela cercana, la convenció de que con ayuda y una dirección

basada en los principios del Aprendizaje sin límites, se podían llevar a cabo cambios drásticos en Wroxham. Una vez allí, como docente, su ejercicio se basaba en la convicción de que cada alumno debía —y podía— recibir la oferta irresistible de unirse a un viaje de aprendizaje compartido. Trabajó para crear un entorno de aprendizaje en el que era seguro arriesgarse, donde la confianza podía incrementar y donde todo el mundo podía ser seducido por el entusiasmo de aprender. Todos los niños podían tener la oportunidad de desarrollar la capacidad de sorprenderse a sí mismos y a los que se encontraban cerca.

Fue en esta escuela donde Alison participó en el proyecto de investigación Aprendizaje sin límites. El pensamiento y la pedagogía de Alison figuran como un estudio de caso en esta publicación al contribuir al desarrollo de la idea central de "transformabilidad" y a los propósitos y principios clave que residen en el corazón de la enseñanza libre de las creencias deterministas sobre la aptitud. En la medida en que el equipo de investigación elaboraba estas ideas pedagógicas, Alison insistía frecuentemente en reafirmar que debían aplicar el aprendizaje tanto a adultos como a niños, y que el modelo de pedagogía no podía ser completamente efectivo para los alumnos salvo que se aplicaran igualmente los mismos principios y propósitos para apoyar el aprendizaje del equipo docente. Los propósitos y principios podían, sugirió Alison, sentar las bases de un enfoque alternativo para el progreso escolar.

En el modelo pedagógico presentado en Aprendizaje sin límites y mostrado en la Figura 1.1 (pág. 23), se plantea que los docentes trabajen simultáneamente en dos frentes diferentes —interno y externo— para permitir que surja un cambio positivo. Al recurrir a su comprensión de lo que puede limitar el aprendizaje, tanto en el entorno como en las mentes de los jóvenes, los docentes se esfuerzan por enriquecer e impulsar las oportunidades para aprender de manera que también tenga un impacto positivo en el estado de ánimo de los alumnos: su creencia en ellos mismos como alumnos, su actitud hacia el aprendizaje, su sentido de pertenencia y su disposición para involucrarse de manera emocional e intelectual en su educación. Alison pensaba que estos mismos propósitos centrales debían emplearse en el trabajo con el personal docente. Todo lo que hizo desde su primer día se orientó hacia el desarrollo de estados de ánimo más positivos entre el personal así como entre los niños. "Como directora, consideré mi papel como alguien que debía aprovechar hasta la mínima oportunidad para fomentar y cultivar la confianza entre el personal para que pudieran abordar la escuela de manera diferente". Todos los miembros de la comunidad escolar debían poder creer en ellos mismos como alumnos para quienes el siguiente reto irresistible estuviera siempre a su alcance. En una escuela como ésta nadie, ya sea adulto o niño, sería descartado; cada persona sería valorada como un individuo cuyo aprendizaje nunca tendría un techo que lo limitara. Todos los

miembros de la comunidad escolar necesitaban creer que el futuro dependía de lo que se hiciera en el presente, y que todas sus acciones en el aquí y el ahora podían trazar un nuevo camino a seguir.

Alison sostenía que los tres principios pedagógicos fundamentales —co-agencia, confianza y todo el mundo— en el modelo Aprendizaje sin límites, también tenía relevancia práctica para su planteamiento del liderazgo. En el contexto de la clase, el principio de co-agencia se centraba en la necesidad del cambio logrado al trabajar juntos profesores y alumnos. El director guía a los maestros hacia decisiones que creen que incrementará la participación activa de los niños y el control de su aprendizaje, su autoestima como pensadores y estudiantes competentes, así como su habilidad y disposición para involucrarse y comprometerse con ellos mismos y con las oportunidades de aprendizaje provistas. Alison intuyó que el mismo principio debía guiar su propia toma de decisiones en cuanto a cómo dirigir la escuela. Sus decisiones y actos debían guiar al personal a sentirse positivo, dinámico y con su propio aprendizaje bajo su control. Este principio expresaba su creencia en el liderazgo a través de la escucha, el diálogo y el trabajo en equipo, frente a una autoridad jerárquica o dictado externo.

En clase, el principio de confianza implica que la gente joven quiere aprender y aceptará las invitaciones de los maestros para involucrarse con entusiasmo y compromiso si encuentran las actividades relevantes, constructivas y valiosas, y si las condiciones de la clase apoyan su aprendizaje. Si los alumnos rechazan la invitación o parecen cohibidos respecto a su aprendizaje, esta postura básica de confianza significa que los maestros han de evaluar de nuevo sus decisiones y prácticas para poder comprender lo que pueda estar entorpeciendo la participación del alumnado. Al aplicar este principio a la tarea de liderazgo, Alison confió en que el personal no necesitaba que les indicara lo que tenían que hacer. Confiaba en que si se podía crear un entorno lo bastante favorable en toda la comunidad escolar, como pensadores y alumnos activos en su propio derecho, el personal podía tomar medidas positivas para ejercer sin que ella predeterminara qué pasos había que dar. Aunque sentía que era importante que todo el mundo tuviera un sentido de "hacia dónde nos dirigimos como escuela", en términos de una amplia visión, las prácticas reales eran llevadas a cabo por los propios docentes junto con Alison, los niños y toda la comunidad escolar.

En tercer lugar, el principio todo el mundo señala la responsabilidad fundamental de los profesores en clase y el compromiso de actuar en interés de todo el mundo, en lugar de en interés de individuos particulares, o grupos de alumnos. El principio también reconoce que el aprendizaje abarca un colectivo al igual que una dimensión individual. Los docentes se esfuerzan por construir una comunidad de aprendizaje, alentar a los alumnos a apoyar y ayudarse unos a

otros: todo el mundo debe ser valorado, aceptado, respetado y todos deben tener un sentido de pertenencia, se debe reconocer que cada persona tiene una contribución única que ofrecer, y todos pueden aprender de y con el resto. En su ejercicio como directora, el afán de Alison fue crear una comunidad que abarcara a toda la escuela y en la que todos los adultos también experimentarían un fuerte sentido de pertenencia; una comunidad en la que los colegas docentes estuvieran preparados y se sintieran atraídos por la teoría educativa, y se consideraran como estudiantes de por vida.

Alison trajo consigo estas visiones, convicciones y principios a Wroxham cuando asumió la tarea de dirigir la escuela; englobaban tanto el tipo de escuela que esperaba crear como el estilo de dirección que necesitaba crear. Su enfoque estaba basado en la hipótesis de que el aprendizaje del personal sería la clave para transformar las capacidades de los alumnos, y que serían necesarias condiciones similares para ambos. Sin embargo, siendo éste su primer puesto como directora, aún le quedaba por descubrir cómo transmitir estas ideas y principios para ejercer la dirección en la compleja vorágine del día a día en la escuela.

Crear aprendizaje sin límites: Nuevas preguntas de investigación

A lo largo de un período de más de dos años, emprendimos la tarea de estudiar la evolución que tenía lugar en la escuela guiados por la visión de Alison, mientras los miembros de la comunidad escolar convivían y trabajaban juntos. En concreto, durante el desarrollo de este enfoque alternativo quisimos averiguar qué estrategias y prácticas eran efectivas para el progreso de toda la escuela. ¿Cómo procedía Alison para crear un enfoque evolutivo y sostenible que desarrollara la capacidad de aprendizaje de los docentes y alumnos? ¿Cómo comunicaba sus propósitos y el enfoque a la comunidad escolar? ¿Cómo asumían y trabajaban con las ideas clave y principios de Crear aprendizaje sin límites? ¿Cómo evolucionaba su práctica de clase? ¿Cómo gestionaba Alison la aparente tensión entre mantener sus principios innegociables y ofrecer al personal la libertad para aportar sus propias ideas y desarrollar su práctica de la mejor manera posible? ¿Qué problemas y retos afrontaba el personal? ¿Cómo, incluida Alison, mediaban y cumplían los requerimientos legales? ¿Cómo mantenía Alison el coraje y la fe en su enfoque mientras nadaba en contra de la corriente de la política nacional? ¿Qué aprendía la comunidad —y qué podíamos aprender de ella— acerca de cómo crear el aprendizaje sin límites?

Cómo se llevó a cabo la investigación

Los detalles del planteamiento de nuestra investigación se pueden encontrar en el Apéndice B. En resumen, la recopilación de datos tuvo lugar a lo largo de dos años y medio, y se dividió en tres fases. En la primera fase exploramos de manera relativamente abierta lo que sucedía en la escuela y la opinión de los diferentes miembros de la comunidad escolar durante este proceso. Hablamos con los maestros, observamos las lecciones, recordamos las ideas de la gente sobre nuevas prácticas y reunimos información documental. La directora guardaba un diario reflexivo de los eventos que consideraba significativos y argumentaba sus medidas, estrategias y desarrollos en entrevistas con miembros del equipo de investigación con sede en la universidad.

En la segunda fase, los docentes fueron invitados a llevar a cabo sus propias indagaciones centradas en procesos específicos durante su práctica. Teníamos la esperanza de que estos estudios individuales nos permitieran explorar en profundidad el pensamiento de los docentes y las razones subyacentes de sus decisiones. Alentamos a los maestros a hacer un seguimiento de las cuestiones importantes que surgieran durante su práctica diaria, en lugar de elaborar proyectos especiales que, por lo general, no planificaban. Observamos las clases y hablamos después con los docentes sobre sus propósitos, las ideas que guiaban sus acciones, su evaluación de lo bien que lograban sus propósitos y lo que sentían durante el aprendizaje. También hablamos con los alumnos para oír su punto de vista sobre lo que ocurría en la clase y con los padres para averiguar lo que pensaban sobre los cambios que tenían lugar. Alison continuó con su diario reflexivo y con el debate de las cuestiones que surgían en las entrevistas.

Nuestra intención era trabajar junto con la directora y el personal mientras desarrollaban su planteamiento. Quisimos documentar el desarrollo de sus ideas y prácticas mientras tenían lugar los eventos ordinarios del día a día en sus vidas escolares. Fuimos muy cautelosos de no introducir ideas, opiniones, o conclusiones propias, ni ofrecer orientación y consejo: queríamos suscitar y explorar las reflexiones del personal. Nuestro rol era ofrecer un marco para la reflexión en las entrevistas, apoyo metodológico para ayudarles a diseñar sus propios estudios, y asistencia a la hora de recopilar datos para estos estudios. Todas las transcripciones de las entrevistas y notas de campo de las observaciones fueron compartidas con miembros individuales del personal. En la tercera fase analizamos formalmente todos los datos, compartimos nuestro análisis preliminar de los relatos de todos los maestros, al igual que compartimos con ellos nuestros borradores e interpretaciones.

El equipo Wroxham durante el período de investigación

La Tabla 1.1 es un esquema del personal de Wroxham que participó en los

estudios de caso y los grupos de edad con los que trabajaron durante el período de la investigación. Los nombres de los maestros son reales y se utilizan a lo largo del libro. Los nombres de los alumnos son seudónimos.

Tabla 1.1. Personal de Wroxham que participó en el los estudios de caso

Curso	Edad de los alumnos	Maestra
1º	5-6 años	Chery
2º	6-7 años	Sophie
3º	7-8 años	Darrelle
4º	8-9 años	Martyn
5º	9-10 años	Jo
6º	10-11 años	Simon (director adjunto)
Directora		Alison

Nota: Los nombres del personal docente son reales pero los de los niños son seudónimos.

La historia por desvelar

El siguiente capítulo está basado en las memorias de Alison y publicaciones previas para examinar cómo abordó la tarea de liderazgo cuando llegó a la escuela. Los siguientes capítulos retoman el relato de nuestra investigación desde ese punto. En el Capítulo III exploramos el desarrollo de la reflexión y práctica de los miembros individuales del equipo docente durante el período de investigación y los elementos comunes de práctica que consideraron significativos. En el Capítulo IV analizamos el enfoque del equipo docente que trabajaba para fomentar tipos concretos de relaciones con los alumnos que eran fundamentales para su trabajo en la escuela. En el Capítulo V observamos en detalle la naturaleza de la tarea de liderazgo y la variedad de estrategias empleadas para cultivar y sostener los proyectos que tuvieron lugar. En el Capítulo VI revisamos lo que aprendimos de la comunidad Wroxham sobre crear aprendizaje sin límites. Contrastamos el enfoque distintivo del progreso escolar en Wroxham con la visión fomentada por el programa de estándares, exploramos la relevancia de nuestra investigación para los demás y consideramos las implicaciones de cara al futuro.

Cuando empezó la investigación, Alison llevaba en Wroxham dos años. Para comprender la evolución durante los dos años siguientes, es necesario ser conscientes de las bases sobre las que se construyeron estos proyectos subsiguientes. Por tanto, debemos en primer lugar contemplar la primera etapa

de la dirección de Alison en Wroxham y observar algunos de los proyectos vigentes durante ese período. Consideramos cómo se reflejaron los principios subrayados en este capítulo durante las primeras medidas e iniciativas que emprendió Alison y cómo empezó a transmitir su visión al personal.

1 Siempre deseamos evitar el sexismo verbal, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el libro de referencias a ambos sexos. Así pues, a veces se incluyen expresiones como "niños y niñas", "alumnos y alumnas" y otras veces se utiliza el masculino en general o algún genérico como profesorado y alumnado. (N. del E.)

2 A lo largo de esta obra se hace referencia a este proyecto que en adelante identificaremos como Aprendizaje sin límites. (N. del E.)

3 En su origen era la abreviatura de Scholastic Aptitude Test y es la denominación común de los Key Stage 2 Natural Curriculum Test. Examen al finalizar la Key Stage 2 que corresponde a 3º y 4º de la Primaria del Sistema Educativo inglés. (N. del E.)

4 Véase en pág. 30 la edad de los alumnos correspondiente a cada curso de 1º a 6º que comprende la Primaria en el Sistema Educativo inglés. (N. del E.)

CAPÍTULO II

Sentando las bases

Los primeros días en Wroxham

En este capítulo exploramos lo que sucedió durante el primer período de liderazgo de Alison, que contribuyó a sentar las bases de un enfoque alternativo de progreso escolar inspirado por el compromiso de crear mejores maneras de vivir, trabajar y aprender para todo el mundo, en un entorno libre de las creencias deterministas acerca de la capacidad. En el Capítulo Primero hemos identificado los propósitos y principios de Aprender sin límites que Alison llevó a Wroxham y que documentó tanto su visión acerca de lo que podría llegar a ser la escuela como su liderazgo. Estos principios aportaron a Alison ideas sobre el tipo de prácticas de dirección que podrían ser apropiadas pero, como hemos reconocido, carecía de un plan previsto sobre cómo capacitar a una escuela para que evolucionara en la dirección de su visión. Comenzó su tarea decidida a oponerse al planteamiento de progreso escolar establecido por el programa de estándares al que habían estado sometidas las escuelas durante los últimos veinte años. En un informe publicado algunos años más tarde, expresó su convicción de que la escuela y la evolución docente requerían ser gestionados desde una perspectiva de empoderamiento:

> Durante demasiado tiempo la amenaza externa ha sido el método básico para intentar mejorar el rendimiento escolar. Esto no había funcionado en nuestra escuela antes de fracasar; lo que nuestros alumnos y profesores necesitaban es que se confiara en ellos de nuevo y reencontraran su voz para que juntos, el aprendizaje resultara apasionante, estimulante y divertido.
>
> (PEACOCK 2006, pág. 258.)

Desde el principio Alison estaba decidida a trabajar en colaboración para alentar a todos, mediante todos los medios posibles, a ser participantes plenos y activos en la reconstrucción de una comunidad de aprendizaje floreciente. En dicha comunidad, sostenía Alison, el aprendizaje del personal docente podía convertirse en un medio significativo para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Aunque requería coraje para emprender su camino alternativo, Alison era consciente de que recibiría apoyo de las autoridades locales, del organismo

estatal y desde el equipo de directivos, de manera que no estaría sola al afrontar los retos que le esperaban. Incluso antes de la entrevista para el puesto de directora, había contactado con el director del Consejo Escolar y el Equipo de Inspección para asegurarse de poder obtener lo que solicitaba y que las autoridades locales apoyarían su iniciativa para el plan de mejora escolar. Más tarde, tras las primeras semanas de su incorporación, fue elegida una nueva presidenta de la Junta de Gobernadores, empresaria y madre, que había formado parte del comité de nombramiento. El apoyo entusiasta y experto de esta persona en un momento crítico para el liderazgo de Alison fue un factor positivo. Un segundo nombramiento crucial siguió a este: un nuevo adjunto al director, Simon Putman, fue nombrado en febrero de 2003 y se incorporó a su puesto después de Semana Santa. Cuando Simon visitó la escuela por primera vez, Alison recordó sus conversaciones en una reunión de expertos con diferentes puntos de vista. Simon había trabajado con anterioridad en un despacho de Londres como coordinador de medidas especiales; creía firmemente en la importancia de aumentar la autoestima del alumnado y en "mantener siempre la puerta abierta" para todos los niños y niñas, incluyendo los considerados conflictivos. Su entusiasmo y energía apoyó de forma significativa al equipo directivo.

En este capítulo nos centraremos en algunas estrategias e iniciativas centrales que desarrolló el personal docente mientras empezaban a crear un nuevo futuro para la escuela, e intentaremos comprender en retrospectiva cómo fueron integradas en estas estrategias las bases para crear el aprendizaje sin límites. En un principio, los enfoques y prácticas se desarrollaron de forma intuitiva en respuesta a la inmediatez de situaciones y retos específicos. Tal como reconoció Alison en un relato sobre este primer período, a menudo solo podía reflexionar y observar en retrospectiva los principios puestos en práctica en sus decisiones espontáneas:

> La labor de dirección de una escuela es tan exigente y absorbente que es un raro lujo poder reflexionar durante el proceso. De hecho, durante aquellos primeros años como directora hubo muy poco tiempo para sentarse a pensar por qué se emprendían ciertas medidas. Durante el rápido proceso de transición, las decisiones se tomaban desde el corazón con poca o ninguna conciencia respecto a los valores enraizados e influencias que pesaban sobre dicho proceso. Solo ahora con ayuda de un segundo proyecto de investigación [Crear aprendizaje sin límites] el proceso de liderazgo para el cambio se torna más claro.
>
> (PEACOCK 2006, pág. 253.)

Sin embargo, en retrospectiva, es obvio que transmitió mensajes fundamentales al personal y a los alumnos desde su primer día como directora. En su primera asamblea general, se sentó en un taburete con una bolsa de tela de colores alegres sobre su hombro y leyó en alto a los niños un libro llamado The Huge Bag of Worries ("El gran libro de las preocupaciones"); les contó que

ella misma tenía muchas preocupaciones como su nueva directora y explicó que la bolsa contenía cartas con una variedad de mensajes, entre los que figuraban "me preocupa perderme en mi nueva escuela", "me preocupa que habrá momentos en los que no sabré qué hacer" y "me preocupa que nadie venga a hablar conmigo". Uno por uno, los alumnos se ofrecieron para sacar una tarjeta de la bolsa y leerla en alto. Respondieron a todas las tarjetas, ofreciendo sus consejos hasta que la bolsa de las preocupaciones se quedó vacía y Alison pudo levantarse de un salto y decirles que se sentía mucho mejor. Este primer paso, pequeño pero significativo, es un ejemplo de cómo Alison expresó, tanto a los niños como a los adultos, que ella no tenía un plan para el cambio, que valoraba las ideas de todos, y que se podían lograr grandes beneficios para todos los que formaban parte de la comunidad escolar, incluyendo los alumnos, al trabajar en equipo.

Reuniones de grupo sentado en círculo

El mismo mensaje tuvo expresión oficial e institucional en una importante iniciativa que englobaba a toda la escuela, establecida bajo la dirección de Simon, el nuevo director adjunto. La idea de introducir, de forma semanal, reuniones de grupos de edades mezcladas surgió durante un debate del personal docente sobre cómo hacer más real y razonable la invitación a todos para verbalizar sus ideas, participar y contribuir a las decisiones que afectarían a sus vidas en la escuela. A diferencia de un consejo escolar electo (y por tanto selectivo), las reuniones de grupo incluían a todo el mundo, todos los adultos (maestros, auxiliares, autoridades locales, voluntarios) y a todos los niños de la escuela. De este modo, las reuniones tenían como objetivo reducir las jerarquías (entre adultos con diferentes roles, entre adultos y niños, y entre los propios niños) al poner de manifiesto el derecho de todos a ser escuchados y el valor de su contribución. En la comunidad de Wroxham los alumnos eran aceptados en igualdad de condiciones; como tales necesitaban saber lo que sucedía en la escuela tanto como los adultos. Incluir a los niños y niñas de todos los cursos en cada asamblea tenía como objetivo aumentar la empatía y entendimiento entre los niños y niñas de diferentes edades, y demostrar que incluso los más pequeños podían hacer una contribución valiosa.

Las reuniones tenían lugar todos los martes por la mañana, quince minutos antes de la hora del recreo. Se utilizaban las listas de clase para asignar a cada alumno a un grupo; asistía una media de 26 niños de edades comprendidas entre 5 y 11 años. Los adultos y niños participaban en pie de igualdad: la reunión comenzaba con todos sentados en el suelo, en círculo. De forma inicial, Alison apoyaba el proceso al proveer una agenda semanal compartida por toda la

escuela y al incluir sugerencias para un juego de calentamiento, noticias, puntos para el debate y un juego de cierre. Al principio las reuniones eran dirigidas por el personal docente y los debates se centraban en una variedad de temas prácticos que surgían semana tras semana, con la prioridad de lograr un entendimiento común de los problemas desde las diferentes perspectivas de los niños pequeños y los mayores. Por ejemplo, se tomaban decisiones sobre las premisas de desarrollo y nuevas infraestructuras para las áreas de juego, a veces después de una votación y otras después de varias semanas de discusión y reflexión. Los puntos para las reuniones de grupo pronto evolucionaron más allá de los asuntos de gestión y fue habitual que los debates acerca de la enseñanza y aprendizaje formaran parte de la agenda. Por ejemplo, se establecieron planes para tardes abiertas de matemáticas, en las que las familias podían asistir a la escuela y recibir clases de los niños. De modo similar, los debates se centraban en nuevas iniciativas, tales como la introducción de una emisora de radio y una cafetería, así como ideas para nuevos juegos en el patio.

Los niños de 6º asumieron la responsabilidad de tomar notas de los debates y decisiones durante las reuniones. Utilizaron estas notas para retroalimentar a otros líderes del grupo de reuniones de modo que todo el mundo supiera lo que ocurría en otros grupos. Esto ofrecía la posibilidad de que todos los adultos involucrados observaran la habilidad con que respondían los niños a la confianza invertida en ellos. A mediados de 2005, cuando comenzó el período de investigación, las reuniones de grupo en círculo eran dirigidas en su totalidad por los niños de 6º. Todos los alumnos de este curso tomaron parte; trabajaban en grupos de cuatro y dividían entre ellos las tareas de liderar a los grupos de círculo. Asumir estas responsabilidades considerables aportó a cada alumno y alumna de 6º la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo y empatía. Se confió en ellos la labor de planificar y estructurar apropiadamente las reuniones y gestionar el comportamiento en el grupo. Las observaciones de los miembros del equipo de investigación mostraron que eran muy capaces de llevar a cabo este papel de liderazgo al tratar a los demás de manera respetable, dar a los niños más pequeños el tiempo necesario para articular sus ideas, apoyar a los alumnos menos seguros al animarles y ofrecer volver a ellos más tarde para sugerencias que deseaban hacer, y sugerir instrucciones para sentarse en el círculo o darle a alguien más espacio.

La estrategia del grupo de círculo brindó al equipo docente un contexto auténtico en el que experimentar y apreciar la importancia de escuchar al alumnado, aumentar el respeto y confianza en sus respuestas y ser sorprendidos por la calidad del pensamiento de los alumnos. Durante el período de investigación, Simon identificó, como algo sumamente importante, el desarrollo de toda la comunidad a través de las reuniones en círculo: "Creo en la hora del

círculo como un elemento más poderoso que cualquier otra cosa, para llegar a conocer a los niños e identificar lo que realmente quieren". Las reuniones de grupo en círculo sentaron las bases para una cultura de democracia al ayudar a reducir las jerarquías y crear asociaciones a medida que niños y adultos compartían opiniones y tomaban decisiones. Alentaron a todos a pensar por sí mismos y tomar iniciativas en lugar de simplemente aplicar algo que se les hubiera impuesto. Al darles poder participativo, el equipo Wroxham desarrolló un sentido de pertenencia en una comunidad cada vez más próspera.

Reuniones de revisión del aprendizaje

Otra iniciativa significativa durante este período fue una reorganización del método de los docentes de los cursos de 5º y 6º para controlar el progreso del aprendizaje de los alumnos. Se establecieron las "reuniones de revisión del aprendizaje" en las que los niños de manera individual, sus padres, su maestro y la directora se reunían para emprender un debate colaborativo y formativo centrado en el progreso y rendimiento de cada alumno y en la mejor forma de apoyarlo en el futuro. El propósito de estas reuniones era desarrollar, desde la perspectiva de los propios niños, una comprensión común del progreso de los alumnos y sus aspiraciones para el futuro. El énfasis en escuchar y responder al punto de vista del niño significaba que los adultos presentes, tanto profesores como padres, podían observar el aprendizaje en directo como una experiencia viva y personal; oían relatos de la dimensión humana y emocional del aprendizaje en lugar de los objetivos o los niveles alcanzados por el niño.

Las reuniones de revisión del aprendizaje se realizaban dos veces al año, en otoño y en primavera, y duraban unos veinte minutos. Se reunían en el despacho de la directora durante o después de la jornada escolar; Alison asistía a todas las reuniones y de esta manera aprendía más sobre las vivencias y el progreso de los alumnos. Como preparación para las reuniones, los docentes diseñaron un extenso cuestionario que cubría todos los aspectos del aprendizaje y bienestar de sus alumnos con el propósito de obtener una visión personal de sus éxitos, preocupaciones, dificultades, su necesidad de ayuda, y los cambios en su apoyo o sus esperanzas para el futuro. Cada niño razonó y completó el cuestionario en confianza con el maestro de clase, y seleccionó temas y áreas para examinar en la reunión de revisión de aprendizaje. Alison recuerda que los niños respondieron a este nuevo método con entusiasmo; aprovecharon por completo la oportunidad de hacer una revisión exhaustiva, seria y honesta de su aprendizaje.

En las reuniones de revisión de aprendizaje los niños fueron capaces de participar no solo como sujetos pasivos, cuyos conocimientos habían de ser evaluados y juzgados por otros, sino como alumnos responsables y activos, con

un papel positivo en la creación de su propio futuro. El formato de las reuniones animó a que todo el mundo se uniera a las conversaciones sobre aprendizaje, hablaran como compañeros afines, compartieran sus conocimientos y percepciones, y contribuyeran con ideas sobre los futuros avances y el mejor modo de apoyarlo. La finalidad de las reuniones no era establecer objetivos y niveles de rendimiento, ni datos de seguimiento para evaluar su mejora. El propósito era acordar caminos y medidas para el futuro, lo cual era recogido en notas; cada reunión era una continuación de lo que más tarde se convertiría en un diálogo continuado entre participantes, basado en una cultura abierta de colaboración y orientada por los principios de reciprocidad y respeto.

Estas reuniones de revisión de aprendizaje sentaron las bases de un planteamiento diferente del control y de responsabilidad: un enfoque de equipo basado en la necesidad de entender y apreciar a cada alumno. Las reuniones permitieron a la directora contemplar de cerca el aprendizaje de cada niño, otorgándole una visión más profunda de lo que podía obtener mediante horas de observación de clases o haciendo un seguimiento de los datos de rendimiento de cada nivel; le permitió controlar el grado de consistencia y coherencia mientras los niños se movían de una clase a otra. Las reuniones de revisión de aprendizaje también generaban la oportunidad para el personal docente de comprobar el valor del trabajo en colaboración con los padres, advertir la cordialidad con la que los niños podían hablar de sus experiencias personales del aprendizaje y reconocer la importancia de la participación activa de los alumnos durante el proceso.

Equipos docentes

En muchas escuelas primarias, algunos maestros asumen la responsabilidad del liderazgo de una sola asignatura del currículo, como por ejemplo Lengua, Ciencias o Música. En Wroxham, esta manera de trabajar se dejó a un lado; en su lugar, fueron creados los equipos docentes con el propósito concreto de crear un enfoque de compañerismo respecto al desarrollo del currículo. Los equipos docentes abarcaban tanto a los maestros con más experiencia como a los menos experimentados y ayudantes, junto con autoridades que aportaban su experiencia no escolar a los equipos. De este modo, los equipos docentes ofrecieron una estructura en la que todos los miembros del personal pudieron participar y contribuir a la planificación del currículo y, en el proceso, desarrollar su propia destreza en determinados aspectos relacionados de la Educación Primaria.

Los equipos docentes asumieron la responsabilidad de tres áreas principales del currículo; el personal eligió al equipo al que se unirían entre los siguientes: un

equipo del área de Humanidades, uno Creativo, y otro de Ciudadanía (ver Tabla 2.1). Celebraron tres reuniones al trimestre durante dos horas después de la jornada escolar en las que se ofrecían refrescos y cada equipo trabajaba en el plan de desarrollo para toda la escuela. Su tarea consistió en reunir ejemplos relevantes del trabajo de los alumnos, identificar prácticas que pudieran estimular los debates y discusiones, tanto dentro como más allá de la escuela, planificar un diario de oportunidades y experiencias valiosas tanto para los alumnos como para el personal, recomendaciones sobre los cursos a los que querían asistir, y señalar posibles invitados para trabajar con los niños. El profesorado preparó las clases a las que asistirían otros docentes invitados, creando oportunidades para debates entre las diferentes áreas después de cada clase. Los equipos planificaron cómo poner en común sus ideas en desarrollo con el resto de la comunidad escolar; hicieron uso de los boletines de noticias del equipo de la sala de profesores para solicitar apoyo (como por ejemplo, contribuciones para una exposición), para emitir invitaciones y divulgar eventos especiales.

Tabla 2.1. Equipos docentes: un enfoque de equipo para el liderazgo

Equipo de Humanidades	Equipo Creativo	Equipo de Ciudadanía
Historia Geografía Lengua Diseño y tecnología Matemáticas	Juego Música Baile Teatro Lengua Inglesa TIC Arte	Escuela forestal Escuela complementaria Juego a la hora del almuerzo Educación religiosa Educación personal, social y sanitaria Ciencias Educación física y juegos Educación global

Este enfoque de equipo para dirigir el currículo reemplazó la práctica más habitual de directores individuales de asignaturas que observaban, controlaban y evaluaban la enseñanza de sus colegas. La premisa para este cambio fue que un enfoque de "arriba abajo" del desarrollo docente, en el que profesores expertos y con más experiencia juzgaban el rendimiento de sus compañeros e identificaban áreas que debían mejorar, limitaba el aprendizaje de todos. El aprendizaje profesional no debería centrarse en identificar y corregir carencias en el rendimiento, sino en una comprensión profunda del aprendizaje infantil y el desarrollo de prácticas documentadas por este entendimiento. Aprender de forma continuada es responsabilidad de todo el mundo: todos los miembros del personal deberían tener la oportunidad de aprender, desarrollar nuevas prácticas y compartir la evolución de sus conocimientos. Los equipos docentes aportaron oportunidades enriquecedoras para tal aprendizaje y participación: en los equipos, los miembros podían aprender unos de otros, competir, identificar las

cuestiones a investigar, compartir sus descubrimientos y poner al servicio de los demás sus conocimientos.

La estructura de colaboración y empoderamiento de los equipos docentes se propuso para aprovechar la energía y recursos de todo el equipo docente, fomentando la creatividad y la transparencia. Los miembros más seguros o experimentados del personal apoyaban a los miembros con menos experiencia y evaluaban lo que hacían. La estructura animaba a todo el mundo a reconsiderar las experiencias de aprendizaje más valiosas; los miembros del equipo docente se inspiraban y apoyaban unos a otros al planificar las oportunidades para los niños que consideraban significativas y motivadoras.

Paralelamente a las reuniones de revisión del aprendizaje, el establecimiento de los equipos docentes englobó un cambio en la gestión de responsabilidades de la escuela. En lugar de controlar y evaluar individualmente el rendimiento docente en todo el currículo, los equipos docentes asumieron la responsabilidad compartida de tres aspectos distintos pero relacionados entre sí. En primer lugar, asumieron la responsabilidad de la calidad de las experiencias y las oportunidades ofrecidas a los niños en determinadas áreas del currículo; en segundo lugar, emprendieron la tarea de controlar la calidad del aprendizaje de los alumnos en cada una de estas áreas. En tercer lugar, el enfoque colaborativo fue una forma de cultivar y sostener su propio aprendizaje mientras compartían los resultados de sus iniciativas a pequeña escala. Se sentaron las bases para que todos los miembros del equipo docente trabajaran juntos en interés del aprendizaje de todos, tanto del profesorado como de los alumnos.

Desarrollo profesional continuado en toda la escuela

El compromiso del equipo de dirección de crear una cultura de aprendizaje, tanto para los adultos como para los niños, fue reflejado en el apoyo constante al desarrollo profesional continuado para todos los miembros del equipo docente. Este apoyo en toda la escuela se basó en la confianza y en la creencia de que se puede empoderar a las personas para que piensen por sí mismas y encontrar su propio camino. Se confió en el grupo de personal para que aprovecharan las oportunidades ofrecidas de involucrarse en un aprendizaje valioso y con sentido.

Un ejemplo sorprendente de este compromiso fue el apoyo considerable ofrecido a cuatro auxiliares docentes para obtener la licenciatura en pedagogía por la Universidad de Hertfordshire. Los auxiliares disponían de un día libre a la semana, con el sueldo completo, para asistir a sus clases; cuando se encontraban bajo presión para completar sus tareas se les daba tiempo libre para estudiar, también remunerado. Esta generosa provisión fue completamente apoyada por los miembros del equipo directivo que estaban convencidos de que este tipo de

estudios complementarios podría beneficiar a toda la comunidad escolar. Los miembros del personal fueron alentados a aprender unos de otros; a cada auxiliar docente le fue asignado un tutor del personal docente, y su trabajo en conjunto se convirtió en un canal para la difusión de las ideas que obtuvieron a través de las investigaciones a pequeña escala que realizaban en sus clases. Los cuatro auxiliares obtuvieron su licenciatura; tres continuaron para completar un programa de posgrado con base en Wroxham y ahora imparten enseñanza en escuelas de Hertfordshire.

La directora dio un apoyo adicional al adoptar un interés personal en los estudios de cada estudiante; esto fue una fuente de retroalimentación útil para la cultura emergente de aprendizaje, así como para otras áreas propicias para una evolución futura. Este planteamiento sistemático del desarrollo profesional continuado en toda la escuela, complementado por la labor de los equipos docentes, creó las condiciones en las que todo el personal se pudo enriquecer por el conocimiento y prácticas de desarrollo de sus colegas; su apoyo al aprendizaje de los alumnos fue potenciado y fortalecido por su propio aprendizaje.

Dar vida al aprendizaje

Mientras las diversas iniciativas se integraban gradualmente en la práctica diaria de la escuela, hubo otros cambios en la aplicación y planificación del currículo. El personal fue alentado a priorizar las oportunidades de aprendizaje que fueran decisivas, significativas y gratificantes para los alumnos. Se crearon atractivas exhibiciones y áreas de juego de roles; se ofrecieron colecciones de objetos interesantes como puntos de partida para la exploración e investigación. Escultores, escritores, bailarines y músicos fueron invitados a trabajar con los alumnos y con el personal docente para avivar el aprendizaje.

La creatividad fue fomentada al responder a iniciativas externas. El propósito de una de dichas iniciativas, (DfES 2003) fomentar "hablar y escuchar", estimuló de manera inesperada la invención e instalación de la emisora de radio de Wroxham. Junto con los documentos estratégicos, la escuela recibió una caja de recursos para apoyar una serie de actividades para el personal. Sin sentirse obligados a trabajar en todas las actividades de la caja, se reunían para examinar los recursos. Alison recuerda que originó una discusión animada sobre lo que ya estaba pasando en la escuela en estas áreas; esto disparó el pensamiento creativo acerca de más cosas que se podrían hacer. Mientras debatían sobre cómo incrementar las oportunidades para una actividad de "hablar y escuchar" más decisiva y sostenida, Simon sugirió una emisora de radio interna. El personal docente y los alumnos acogieron la idea y discutieron posibilidades en sus

reuniones de grupo en círculo, en las que se propusieron muchas sugerencias ambiciosas. Los niños de la Etapa Clave 2, de 7 a 11 años, tomaron parte en el taller de formación dirigido por un ex periodista de la BBC, durante el cual, exploraron cómo se estructuran los programas de radio, y cómo se combinan la música y el discurso. Reflexionaron sobre el impacto de la radio en la audiencia y aprendieron sobre el lenguaje que usan los presentadores para captar la atención de la audiencia. La emisora de radio, un banco construido expresamente con una mesa de mezclas, micrófonos y un ordenador, se ubicó en la biblioteca de la escuela, junto al comedor recientemente transformado en el Café Wroxham. Se celebró una asamblea con toda la escuela para contemplar el lanzamiento de la emisora Wroxham; los niños de 10 y 11 años organizaron y controlaron la retransmisión del programa de música en vivo, con comentarios breves y anuncios de actividades que tenían lugar en la escuela para entretener e informar a la hora de comer. Esta iniciativa motivó a todos a considerar la posibilidad de actividades importantes y gratificantes dirigidas por los propios alumnos fuera de la clase y con la mínima dirección de adultos.

En ocasiones, el equipo docente recibía ofertas de recursos interesantes como una incitación para inspirar el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, un fin de semana, tras varias semanas en su puesto de directora, Alison encontró en un mercadillo una caja de cartón llena de botellas de cristal victoriano cubiertas de barro. El vendedor explicó que era constructor y se había encontrado las botellas al excavar para hacer una rotonda en el este de Londres. A sabiendas que los niños de 2º estudiaban historia victoriana, Alison compró las botellas, consciente de la oportunidad para avivar el aprendizaje de los alumnos. En esa época, Jo, a quien conocimos durante el período de investigación como maestra de los alumnos de 5º, daba clases a los de 2º. Cuando llegó a la escuela aquel lunes por la mañana, se encontró la caja de botellas cubiertas de barro en su clase. Alison sugirió que podía tener lugar una indagación histórica realmente interesante si la clase hiciera una investigación sobre las botellas. Jo, en su segundo año de enseñanza, pensó que el proyecto sería apasionante y un reto para los alumnos. Varios días después presentó a Alison un plan para una variedad de actividades en las que los niños implicados trabajarían en grupos para limpiar las botellas y generar preguntas acerca de las mismas. Alison recuerda cómo, cuando visitó la clase, todos los alumnos estaban totalmente inmersos en la actividad, con cuencos de agua jabonosa y viejos cepillos de dientes mientras examinaban auténticos envases victorianos. El ambiente en la clase era eléctrico: los niños rebosaban entusiasmo y noticias acerca de lo que descubrían. Esta actividad inspiró varias semanas de lecciones y el trabajo de los alumnos sobre la investigación —fotografías, gráficos, medidas, cálculos, redacciones— fue elogiado por el HMI durante la visita de aquel trimestre. Los

maestros de toda la escuela fueron convocados para ver lo que tenía lugar, y comprobar por ellos mismos cómo el acceso a una experiencia abierta había permitido participar a todos los alumnos con un elevado nivel de motivación, ver la poderosa capacidad de aprendizaje y celebrar el modo en que esta maestra había creado las condiciones para un valioso aprendizaje.

A menudo, las conversaciones informales a pequeña escala también tuvieron resultados valiosos. Por ejemplo, descubrir un viejo manzano cargado de fruta en un rincón remoto del recinto. Alison habló con Sarah sobre el trabajo desempeñado con los alumnos de 4º y 5º, "¿Verdad que sería precioso si los niños pudieran salir a investigar los diferentes árboles y de pronto se encontraran con un árbol cargado de manzanas? ¿No sería fantástico que ellos mismos pudieran recolectar las manzanas?" La sugerencia no fue propuesta de manera didáctica o con la expectativa de llevarse a cabo, ni se identificaron resultados de aprendizaje específicos. Se propuso la invitación y se dejó en el aire. Un par de días más tarde un niño de cinco años se acercó al despacho de Alison para ofrecerle una tarta de manzana recién hecha. Los niños habían explorado el terreno y trajeron bolsas repletas de manzanas que fueron debidamente lavadas, peladas, troceadas y cocinadas. "Fue muy emocionante", recuerda Alison, "porque ellos mismos encontraron este tesoro. Habían estado observando todos estos árboles…. ¡y de pronto allí estaban todas esas manzanas!" De manera similar, convencidos de que, cuanto más rica la experiencia, más rico era el aprendizaje que resultaría de él, el personal empezó a buscar recursos inusuales para estimular el juego de los niños.

Dar vida al currículo de esta manera sentó las bases para una visión del aprendizaje rica, abierta y multifacética, en la que los resultados no se podían especificar de antemano. Ayudaron al personal docente a apreciar por completo cómo la calidad de su enseñanza afectaba a la capacidad de aprendizaje de los alumnos, a veces en contextos nuevos o inesperados. Pequeños pasos como estos fueron significativos en la medida en que permitieron al equipo docente trascender su anterior interés primordial en las metas de rendimiento y los objetivos y niveles de aprendizaje. Con su respuesta, los niños demostraron diferentes tipos de aprendizaje inesperado que pueden tener lugar cuando asumen mayor control: los alumnos empezaron a sorprender a sus maestros con su entusiasmo, competencia, energía y habilidad. En el Capítulo III describiremos cómo se desarrolló el trabajo del profesorado con el tiempo, y cómo las expectativas sobre sus alumnos continuaron evolucionando.

Conclusión

Estas primeras estructuras e iniciativas no solamente fueron proyectos valiosos

en sus justos términos. En retrospectiva, podemos reconocer cómo en conjunto sentaban las bases para el desarrollo de una floreciente comunidad escolar, libre de creencias deterministas sobre la aptitud. Las reuniones de grupo en círculo, las reuniones de revisión del aprendizaje y las iniciativas para dar vida al currículo ayudaron a crear las condiciones en las que el afán de los alumnos por implicarse en su propio aprendizaje pudo ser restaurado, alimentado y fortalecido. También crearon las condiciones en las que los alumnos pudieron sorprender a sus maestros y a ellos mismos al motivar el desarrollo de formas más ricas y complejas de pensar y de hablar del aprendizaje que el lenguaje y los conceptos de aptitud y niveles restrictivos. Estas iniciativas, junto con la creación de equipos docentes y el apoyo del desarrollo profesional continuado, también sentaron las bases para el desarrollo de un personal docente fuerte y cohesivo con un compromiso colectivo con el aprendizaje profesional sostenible para todo el profesorado.

Las estructuras y actividades en sí no eran tan importantes como lo que pusieron en movimiento: la emergencia de una nueva forma de trabajar en equipo, una nueva forma de apreciar a los alumnos y un nuevo enfoque del aprendizaje y la enseñanza. Otras estructuras y actividades se podían haber utilizado para lograr los mismos fines. Las crecientes oportunidades para pensar por sí mismos, para pensar con los compañeros, de tomar tiempo para la reflexión y discusión, tal como facilitaron estas estructuras y estrategias, permitieron al profesorado explorar nuevos territorios; alentaron una disposición para afrontar la complejidad y seguir aprendiendo. Ayudaron a considerar nuevas posibilidades en lugar de certezas familiares y a fortalecer la sensación de que cualquier cosa podía suceder, que el futuro se crea a partir de lo que ocurre en el presente. Fomentaron el cambio hacia una visión más amplia del aprendizaje, y comprobaron que un aprendizaje valioso a menudo es impredecible. Las asambleas facilitaron un fórum para el diálogo en el que el profesorado empezó a hablar sobre el poder de los alumnos como individuos que aprenden y la profundidad de su implicación en el aprendizaje, relevante y trascendental para ellos.

En retrospectiva, podemos apreciar cómo los principios profundamente enraizados que Alison trajo consigo a Wroxham, tal como se ha descrito en el Capítulo Primero, han estado incorporadas en estas estructuras e iniciativas, no solo para apoyar el aprendizaje de los niños sino también el de los adultos. El principio de co-agencia —trabajar en equipo, estimular a las personas a pensar por sí mismas, tener iniciativas, responsabilizarse de su aprendizaje y desempeñar una parte completa y activa en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje— es un tema común en todas las iniciativas descritas. El principio de "todo el mundo" se puede ver claramente en la labor de las reuniones de grupo

en círculo, en las que todo el mundo toma parte en pie de igualdad y tiene voz y voto; en los equipos docentes que incluyen a todos los miembros del personal docente y autoridades; y en el planteamiento de apoyar el desarrollo profesional continuado, que reconoce la necesidad de sostener el aprendizaje de todos los miembros del profesorado, no solo de aquellos con un estatus de profesor cualificado. Tal vez lo más importante fuera que la confianza en la capacidad de cada individuo para evolucionar y aprender dadas las condiciones óptimas de apoyo, claramente reside en el núcleo del enfoque en el desarrollo del liderazgo desde los primeros días. En lugar de imponer sus ideas o especificar las prácticas que pudiera reflejarlas, Alison confió en que las estructuras y estrategias progresivamente establecidas por el equipo docente pudieran facilitar las experiencias y estimular las visiones que les guiaran los principios involucrados, sin definir con exactitud cómo sus colegas las llevarían a cabo o cuáles serían los resultados. Los docentes tuvieron libertad para pensar por sí mismos, encontrar su propia forma de trabajar con las nuevas estructuras y buscar sus propias soluciones para los retos que surgían. Las nuevas estrategias e iniciativas funcionaron juntas para crear una sensación de empresa común y un ambiente colaborativo que apoyó el aprendizaje de todos; todo esto, razonó Alison, generaría una nueva energía, la energía de la esperanza.

Por tanto, nuestra primera respuesta preliminar a la cuestión de cómo Alison transmitió su visión al personal es que lo hizo al asegurar que las nuevas estructuras e iniciativas establecidas por todo el personal docente incluyeran oportunidades ricas de aprendizaje para los docentes y alumnos. Después confió en ellos para que elaboraran sus propias interpretaciones y se inspiraran en su aprendizaje a través de la participación en dichas experiencias. En el próximo capítulo, exploramos el desarrollo del concepto y las prácticas de los docentes que acordaron tomar parte en la investigación, que tuvo lugar a lo largo de dos años desde la incorporación de Alison a la dirección, mientras continuaban construyendo formas personales de trabajar con los niños en este entorno. Consideramos la evolución de estos proyectos desde las bases descritas en este capítulo y cómo contribuyeron a crear el aprendizaje sin límites.

Es importante subrayar que al usar la palabra "crear" no usamos una metáfora bíblica extraída del Libro de Génesis. Obviamente, la empresa de crear una escuela humana y equitativa no se puede completar en siete días, ni en siete años. Usamos el término "crear" para sugerir un proceso de evolución y renovación continua, un proceso en el que el momento en el que no hay más trabajo que hacer simplemente no llega nunca. Crear aprendizaje sin límites es un proyecto sin final discernible. Pero la ausencia de un final fijo no condena a aquellos entregados a este proyecto común a un futuro de incumplimiento infinito. Como veremos, hasta ahora en la historia de Wroxham, inevitablemente

ha habido luchas y dificultades, pero también alegría y entusiasmo surgido de un nuevo sentido compartido de propósito a la vez que muchos logros significativos. De estos logros trata el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

Extender la libertad para aprender

En este capítulo avanzamos hasta el período de la investigación para ver qué cambios tuvieron lugar respecto a los conocimientos y prácticas de los miembros del personal docente. En concreto, nos centramos en el hallazgo de que mientras que el enfoque de los docentes era típicamente individual, había un acuerdo mayoritario entre el profesorado, cuyo trabajo documentamos en detalle, sobre lo que era pedagógicamente importante y hacia dónde necesitaban dirigir sus esfuerzos en el desarrollo de su práctica. Había acuerdo, por ejemplo, sobre la importancia de escuchar al alumnado, aumentar las oportunidades de elección, aprender en colaboración con otros, avivar el aprendizaje mediante experiencias relevantes y auténticas e implicar a niños y niñas en la evaluación de su propio aprendizaje. Como veremos, dada la amplitud del acuerdo, los docentes también pudieron aunar esfuerzos para crear proyectos innovadores que trascendieran las fronteras de las aulas individuales y grupos de edad. En este capítulo examinaremos estos elementos comunes y exploraremos su significado para el profesorado de Wroxham. ¿Por qué los maestros dieron tal prioridad a estos factores y los convirtieron en el elemento central del trabajo de su proyecto? ¿Cómo surgió este consenso aparente, que todos reconocieron no haber sido impuesto en ningún sentido? ¿Cómo interactuaba el conocimiento y la práctica para los maestros individuales mientras desarrollaban sus propios enfoques? Y, ¿cómo estaba vinculado el consenso a los cimientos del proyecto descritos en el Capítulo II y a los principios generales que sostenían el liderazgo de Alison y su visión acerca de la evolución de la práctica?

Ofrecer opciones

Un elemento común de la labor de todos los docentes fue el compromiso de ofrecer a los alumnos más opciones de aprendizaje. Mientras la mayoría de las clases de primaria ofrecen a los niños la oportunidad de escoger —por ejemplo, cuando han completado las tareas asignadas o durante un cierto período de tiempo asignado a la semana— es menos habitual que las opciones desempeñen

un papel integral y creciente en la marcha normal de la clase. En Wroxham, cuando los maestros facilitaban tareas diferenciadas (es decir, tareas con diferentes niveles de reto en relación al mismo tema, frente a tareas que reflejaran los niveles del Currículo Nacional) los niños escogían sus propios niveles de trabajo. Elegían sus compañeros o grupos, y dónde y con quién sentarse. Decidían cuándo estaban preparados para pasar a una nueva actividad o se sentían lo bastante confiados para comenzar a trabajar de forma independiente, sin el apoyo de los adultos. Tomaban sus propias decisiones acerca de las actividades a emprender desde una gran variedad de posibilidades y, en algunas clases, incluso escogían si aprovechaban o no las oportunidades de obtener apoyo adicional. Incrementar las oportunidades de elección estaba vinculado a escuchar a los niños, invitarles y permitirles que propusieran ideas y dieran forma a sus propias experiencias tanto dentro como fuera de la clase. Incluso los muy pequeños asumían una considerable responsabilidad de las decisiones relacionadas con su aprendizaje y experiencias en la escuela. ¿Cómo podríamos entender la importancia que estos maestros daban a la "elección" como una característica esencial de la práctica de clase? ¿De qué modo funcionaba como estrategia y cómo desarrollaban los docentes la capacidad de los niños para tomar decisiones sabias y productivas?

La estrategia de ofrecer a los niños diversos niveles de trabajo era elaborada específicamente como una manera crucial de superar los problemas que los docentes entonces asociaban con una agrupación basada en las capacidades y la distribución de tareas diferenciadas para grupos e individuos identificados por los maestros. Cheryl, por ejemplo, que se había distanciado recientemente de las agrupaciones según la aptitud, recordaba que los alumnos del grupo de rendimiento más bajo tendían a perder la fe en sus capacidades, y desarrollaban un sentimiento de derrota cuando se sentían desamparados. ("No puedo hacerlo") salvo que un adulto estuviera presente para ayudarlos. Las agrupaciones por capacidades también afectaban a la actitud de aprendizaje de los niños de grupos de habilidades más elevadas, quienes tendían a ser competitivos y se resistían a pedir ayuda si no entendían. Cheryl explicó: "Incluso en los grupos de mayor rendimiento, existe una pequeña jerarquía de quién es el más listo de ese grupo o quién es el más lento y quién no debería ni siquiera estar en el grupo".

Al ofrecer la opción de trabajar en diferentes niveles, fue posible aumentar el aprendizaje de todos los niños sin predeterminar lo que cualquier alumno de la clase fuera capaz de conseguir y sin transmitir mensajes de valía diferencial ni menospreciar la creencia de los niños en sus propias capacidades. De modo que Jo, por ejemplo, una Maestra de Aptitudes Avanzadas que impartía clase a los alumnos de 9 y 10 años, ofrecía de manera rutinaria una variedad de tareas de

matemáticas de diferentes grados de dificultad (al principio denominaba estos niveles "De vuelta a los básicos 1", De vuelta a los básicos 2", "Desafío de Consolidación 1" y Desafío 2"). Confiaba en que escogerían su propio nivel de trabajo y cambiarían de opinión si descubrían que su elección original era o demasiado fácil o demasiado difícil. Nadie estaba limitado a trabajar en ningún nivel en particular y con frecuencia los niños emprendían tareas en más de un nivel para cualquier lección. También se confiaba en que escogieran con quién sentarse y elegían libremente compañeros y grupos que no emprendían las tareas del mismo nivel de dificultad. El diálogo y la colaboración fueron fomentados entre compañeros que se sentaban juntos, cualesquiera que fueran las actividades involucradas.

El planteamiento de Simon fue algo diferente. Tras un debate con su clase de 6º, y solo respecto a las matemáticas, avanzó a un sistema de zonas, en el que cada una ofrecía una tarea diferenciada, por ejemplo relacionada con las fracciones. Los alumnos escogían en qué zona querían trabajar según el nivel de dificultad de un tema en concreto. Esto significaba que los alumnos que trabajaban en tareas similares se reunían en la misma área, y de esta manera era más fácil para Simon centrarse en grupos o individuos que necesitaban apoyo para entender determinados conceptos. También permitió que las pautas de agrupamiento fueran receptivas a las variaciones de la confianza y aptitud de los individuos en relación a diferentes tópicos matemáticos. Sin embargo, se mostró menos preferencia por la creación de jerarquías asociadas con el agrupamiento por capacidades porque los propios niños elegían la zona. Eran ellos quienes decidían el grado de dificultad que se sentían dispuestos a asumir en relación a determinados temas; podían escoger estar en una zona diferente durante días diferentes o moverse entre zonas en la misma sesión, dependiendo de lo confiados que se sintieran al afrontar ciertos tópicos y tareas. Desplazarse a una zona más fácil no entrañaba sensación de vergüenza porque los alumnos también podían decidir avanzar a tareas más difíciles cuando se sentían preparados.

Claro está, estos son criterios sofisticados, que requieren actitudes maduras, autoestima y una seria inversión en el aprendizaje, pero los jóvenes alumnos de estas clases demostraron ser sobradamente merecedores de la confianza de sus maestros y que serían capaces de lograr este estado mental con el adecuado estímulo y apoyo. Tom, por ejemplo, de la clase de Simon, comentó que a veces un niño puede juzgar mejor que un adulto el nivel requerido para una tarea. "A veces tú sabes lo que puedes hacer y el maestro no. Así que si un maestro piensa que te resulta difícil y quizá no es así, puedes hacer lo que quieras y asumir el control de tu propio aprendizaje". Tina, una compañera de clase, insistió en que la confianza de su maestra era justificada: "Los maestros pueden

confiar en que escojamos bien la tarea porque no tiene mucho sentido elegir un trabajo que sea fácil cuando tienes capacidad para hacer algo más difícil." Simon recordó un estudiante de magisterio que observó su clase durante una semana: "Se quedó en la clase un rato y no podía creer que pudieran elegir su tarea y diferentes modos de hacer las cosas, Y dijo, "¿por qué los vagos no se quedan sin hacer nada?" Y yo le contesté, "Bueno, intenta encontrar uno. Intenta encontrar a un niño vago… que no quiera aprender".

Simon subrayó que mientras mantenía un "ojo vigilante" en las metas de los niños, era muy difícil etiquetar a los alumnos o a los grupos. "Yo no tengo grupos. Más bien es que conozco más o menos quién elegirá ese nivel de trabajo y quien no lo hará, y aún así te pueden sorprender". Tanto Simon como Jo lo consideraban un proceso de aprendizaje necesario y valioso para que los jóvenes aumentaran gradualmente su confianza y habilidad para elegir con sabiduría a través de las interacciones con sus maestros. Ambos hablaban con sus clases sobre la presión entre compañeros y trabajaban para ayudarles a desarrollar la consciencia necesaria para no dejarse influir por las elecciones de otros niños. Habían observado cuidadosamente cómo los alumnos copiaban durante las tareas que habían elegido y hablaron con ellos de forma individual acerca de su toma de decisiones. La sofisticación del desarrollo de su consciencia para tomar decisiones del nivel de trabajo se revelaba en muchos de los comentarios de los niños. Por ejemplo, Petra dijo: "Vuestro futuro depende de vosotros. Si lo que queréis es hacerlo más fácil, estaréis interrumpiendo vuestro aprendizaje. Si queréis aceptar el desafío, entonces lo haréis por vosotros y por nadie más. De modo que depende de vosotros cómo lo hagais, pero es mejor aceptar el reto y hacer todo lo mejor posible porque solo tenéis una oportunidad".

Martyn descubrió que al cambiar la forma en que se asignaban los diferentes niveles en matemáticas ayudó a superar algunos de los problemas que experimentaban los niños de su clase de 4º para hacer elecciones sabias. Al principio, había nombrado los tres niveles "necesito ayuda", "práctica" y "desafío". Al advertir que algunos alumnos insistían en elegir "desafío" y después se desanimaban cuando lo encontraban demasiado difícil, decidió cambiar los nombres de los diferentes niveles a "Desafío1/2/3". Los nuevos nombres integraron adecuadamente el principio de que cualquier tarea que se eligiera, debía presentar un desafío para el alumno. La reacción de los niños a este cambio aparentemente sencillo fue una revelación. A nadie le importaba seleccionar el primer nivel de trabajo cuando se llamaba Desafío 1. El éxito del Desafío 1 les dio la confianza para avanzar al nivel de Desafío 2. De nuevo, los jóvenes de su clase fueron capaces de expresar los beneficios que obtuvieron al tener la oportunidad de escoger sus propios niveles de trabajo. John, por ejemplo, comentó: "Llegas a entender mejor tu aprendizaje. Sé qué partes de la

tarea soy capaz de hacer y qué partes no puedo, en lugar de hacer algo solo porque hay que hacerlo". Aunque Martyn había tenido dudas con anterioridad de que los niños fueran capaces de escoger su propio nivel de trabajo, se quedó fascinado al verles cada vez más felices y confiados. Sin embargo, Martyn aún cuestionaba la eficacia de la estrategia y comparaba los logros de su clase actual con los de su antigua escuela. Quería estar seguro de que ofrecer la elección de una tarea beneficiaba el aprendizaje de los niños tanto como su sentido de confianza y bienestar. Mientras que a muchos de los niños se les daba bien evaluar su nivel de trabajo, aún había algunos a los que les costaba. Dijo: "Toda esta idea de que escojan su nivel seguramente aumente su autoestima y les anime a trabajar, pero aún hay niños que en principio copiarán y otros que dependerán del apoyo de un adulto. De modo que no es perfecto".

Cheryl consideraba que era un paso muy importante pasar tal grado de control a los niños de 1º. Al principio le preocupaba que no tomaran las decisiones apropiadas, y que algunos niños escogerían opciones fáciles y no se motivaran lo suficiente. Al inicio probó ofrecer a los niños diferentes maneras de expresar y representar su aprendizaje desde un amplio abanico de posibilidades. Por ejemplo, al volver a relatar la historia del "Hombre de Pan de Jengibre", les dio la opción de hacerlo modelando con plastilina, mediante el arte o la música, releer y representar la historia o escribir en el ordenador. Llegó a la conclusión de que la "opción" no era solo una estrategia que se podía añadir a su enfoque existente, sino que en realidad implicaba una revalorización fundamental del modo de proceder como docente. A lo largo de un año observó y contrastó la forma en que los alumnos aprovechaban las diversas opciones a elegir. En palabras suyas, "dio un paso atrás y les dejó tener un poco más de libertad", al reparar en que cuanto menos indicaciones ofrecía, más capaces parecían los niños de hacerlo solos. Observó que lo que aprendían parecía significar más para ellos y lo recordaban mejor cuando ellos elegían y dirigían las actividades que cuando éstas habían sido estrechamente dirigidas por ella. Empezó a advertir que valía la pena dejar espacio para que ocurriera lo imprevisto e inesperado. Su inquietud en cuanto a que los niños no recibieran suficiente impulso, se disipó a medida que verificó cómo ese impulso salía de ellos mismos y contaban con mayor libertad para buscar sus propias opciones. "Cuando no les hemos empujado y presionado, ellos lo han hecho de forma natural".

Ofrecer la opción de escoger el nivel de la tarea fue tan solo uno de los enfoques explorados por el profesorado de Wroxham para atender a la diversidad en sus clases. Tal como veremos cuando entremos más en los detalles de su labor para desarrollar experiencias de aprendizaje más auténticas, los maestros también trabajaron para ampliar las oportunidades para aprender donde los resultados no eran estrechamente especificados con antelación y el

aprendizaje de los alumnos no era articulado en términos de niveles. Sin embargo, el compromiso de ofrecer a los niños diferentes opciones de niveles de desafío, y estimular y permitir que tomaran decisiones en su aprendizaje de un modo más generalizado, reflejó una creciente convicción común de que la oportunidad de tomar decisiones era un elemento necesario de las condiciones que nutren a estudiantes activos, comprometidos, entusiastas e intrínsecamente motivados. Los maestros comprobaron que cuando se permitía que los alumnos tomaran estas decisiones, esto podía, y de hecho así fue, conducir a cambios sutiles y positivos en: 1) su actitud para aprender, 2) su inversión emocional e intelectual en las actividades del aula, 3) su autoestima como alumnos, 4) su sensación de confianza reforzada en sus relaciones con sus profesores y otros adultos, y 5) su sentido acrecentado de importancia, participación y de pertenencia a la comunidad escolar. Estos estados mentales positivos eran tan importantes y el rol de la elección en ellos tan potencialmente crucial que, pese a algunas salvedades personales, hubo un consenso general en que ésta era una estrategia que valía la pena emplear. Tal como explicó Martyn, el personal trabajó conjuntamente, probando cosas y reflexionando en los resultados: "Tenemos un equipo docente realmente bueno que está abierto a nuevas ideas y formas de trabajar, y si algo no funciona, reflexionamos y averiguamos la forma de cambiarlo y el modo de trabajar en lugar de renunciar y abandonarlo por completo".

Escuchar al alumnado

El compromiso de aumentar las opciones también estaba íntimamente vinculado a otro enfoque de la práctica y desarrollo del trabajo de los docentes de Wroxham igualmente importante, que básicamente consistía en escuchar al alumnado y tener en cuenta sus ideas, pensamientos y sentimientos, no solo en cuanto a su aprendizaje, sino en todos los aspectos de su vida escolar. En particular, Darrelle alentó las charlas y debates continuados para toda la clase. El tiempo que reservó para que los niños expresaran sus ideas y poder responder a otros, les ayudó a sentir que sus ideas eran importantes y valoradas por su maestra. En ocasiones estaban tan absortos en los debates que no se daban cuenta de que había llegado la hora del recreo.

Ofrecer opciones específicas era una manera muy práctica de animar a los alumnos a expresar sus preferencias y a que actuaran conforme a las mismas. Los niños recibían cada vez más oportunidades no solo de elegir entre una variedad de actividades ofrecidas por el docente, sino también de contribuir al proceso de planificación de tareas y actividades para ser emprendidas por su clase. Bath (2009), en un valioso estudio sobre cómo activar la participación de los niños desde temprana edad, contempla la importancia de distinguir entre dos

clases de implicación. Cita a Moss (2001, pág. 17), quien señala el peligro de que "escuchar a los niños se puede convertir en una manera sutil pero efectiva de controlarles". Afirma que es importante que la participación de los niños no sea limitada solamente a actividades y estructuras sobre las que ya se ha tomado una decisión, sino que se les debe capacitar para "influir en el conjunto de la organización establecida por el maestro" (2001, pág. 33).

Un ejemplo de participación de este segundo tipo fue provisto por Sophie, quien describió cómo involucrar a su clase de 2º en la planificación de experiencias en torno al trabajo del autor Roald Dahl. El tema había surgido del entusiasmo de los niños mientras leían los libros de Roald Dahl, seguido de una visita al museo de Roald Dahl, donde habían pasado cierto tiempo en una réplica de la cabaña donde escribía. Allí, habían creado sus propios personajes, y se habían disfrazado y representado historias. Al día siguiente, Sophie y los niños hablaron sobre qué más les gustaría aprender respecto a Roald Dahl y qué tipos de actividades les gustaría hacer. La lista de actividades se muestra en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1. Planificación conjunta de los alumnos de 2º y su docente

Día del personaje, en el que los niños se visten como un personaje de Roald Dahl.
Utilizar TIC para hacer sus propios Billetes Dorados.
Área de dramatización: que sería la cabaña de Roald Dahl.
Utilizar patrones y texturas para hacer sus propios pájaros Roly Poly de los Twits.
Usar parte del cuento de los Twits para hacer una Sra. Twit de papel maché que estaba pegada al techo.
Crear sus propios personajes; planificar y escribir un cuento utilizando sus personajes.
Escribir un poema sobre los personajes favoritos de Roald Dahl.
Dibujar sus propias ilustraciones para los libros de Roald Dahl.
Escribir en frascos sus propios sueños para el Gran Gigante Bonachón.
Escribir una descripción de personaje utilizando un cartel de "desaparecido" o "buscado" del personaje de Roald Dahl.
Usar Internet para investigar sobre Roald Dahl y hacer preguntas para averiguar lo que han aprendido.
Crear sus propios pasaportes Roald Dahl, incluyendo los datos que han aprendido sobre el mismo.

La lista se expuso en la clase para que los niños pudieran continuar añadiendo ideas, mientras Sophie planificaba la unidad de trabajo para asegurar que las sugerencias de los niños también coincidieran con los requerimientos del Currículo Nacional. Sophie advirtió la pasión y el entusiasmo de los niños cuando estaban inmersos en las actividades que ellos mismos habían sugerido. La sensación de poder compartir lo creado por ellos al implicarles en este tipo de planificación impulsó su inversión en la lectura. De hecho, Sophie sintió que la planificación y trabajo conjunto en torno a este tema había sido un punto de inflexión respecto a la clase compleja de la que se había hecho cargo durante su segundo año de enseñanza. Como veremos en mayor detalle en el próximo capítulo, estos niños empezaron el año con sentimientos muy negativos sobre su

percepción como estudiantes, que se plasmaba en su conducta. Sophie pensó que las actividades relacionadas con Roald Dahl habían creado una auténtica sensación de dominio que había conducido a sugerencias posteriores, incluyendo la idea de crear un libro de clase para Alison, que les había acompañado al museo. Todo el mundo pudo contribuir con un trabajo para el libro de clase que, hasta el día de hoy, está expuesto en el despacho de Alison.

Al ampliar las oportunidades de los niños para tomar decisiones, ser escuchados y tener algo que decir sobre qué y cómo aprendían, los maestros crearon las condiciones en las que los alumnos eran cada vez más capaces de sentir y controlar su aprendizaje. Simon habló sobre la parte importante en la que podía desempeñar la elección de ayudar a implicar a los pocos niños —"siempre habrá unos cuantos"— que mostraban un rechazo a la escritura. Ofrecer opciones era una manera de "mantener abierta la puerta" y darles tantas oportunidades para tener éxito de cualquier manera posible. Si la clase trabajaba en escribir obras, por ejemplo, y denotaban resistencia a ello, se les podía ofrecer la posibilidad de escribir un guión gráfico. O escribirlo a máquina, o dictar sus ideas. Tal vez querían escribir una obra sobre un tema de su elección. A través de la oferta de opciones, el docente podía mantener el control de la situación y al mismo tiempo permitir que el niño ejercitara cierto control. "En realidad, todo está vinculado", comentaba Simon, "y en general se trata de auténtico aprendizaje" porque, como explicó, el maestro aprende más sobre las preferencias de sus alumnos; los niños descubren que tienen voz en su aprendizaje; y al tomar una decisión sobre las opciones sugeridas, acaban implicados en loables tareas de escritura, en línea con las intenciones originales del maestro, pero negociadas entre ambos.

Otra área en la que algunos alumnos de las clases de los mayores eran escuchados y se confiaba en ellos para que tomaran sus propias decisiones, era la participación en los grupos de apoyo adicional de lengua y matemáticas. Una de las iniciativas patrocinadas por DfES, durante el período de investigación, consistió en establecer grupos de apoyo dirigidos por auxiliares docentes para impulsar el rendimiento de los niños que se quedaban "rezagados" (DfES 2003b). Hubo grupos de motivación "Wave 2" para los niños de quienes se consideraba poco probable que alcanzaran los niveles nacionales al finalizar 6º (Nivel 4), y el apoyo "Wave 3" para los alumnos de necesidades educativas especiales, que se consideraba que requerían de programas continuados particulares centrados en acelerar su aprendizaje. En muchas escuelas los niños eran asignados a estos grupos por su rendimiento y por lo general la participación no era opcional. En cambio en Wroxham, en las clases de 5º y 6º, los auxiliares y docentes hablaban con los alumnos sobre los grupos de apoyo adicional que estaban disponibles y lo que ofrecían. Los niños decidían si asistían

o se excluían. Se consideraba crucial para el éxito de su participación en los grupos que se comprometieran activamente de este modo.

Irónicamente, la decisión de exclusión voluntaria aportó a algunos niños un estímulo significativo para el aprendizaje. Un niño de 5º por ejemplo que, según confesó "luchaba con las matemáticas", optó por no aprovechar este apoyo. Pese a la inquietud inicial de su profesor, su decisión fue respetada y la elección de quedarse en la clase con su tutor se tomó en serio, como un uso apropiado de su responsabilidad respecto a su propio aprendizaje. Tras un breve período (semanas en lugar de meses) mostró un cambio en su actitud hacia la asignatura en la medida en que su confianza aumentaba. Su progreso como alumno de matemáticas fue radical.

Conceder a los niños un mayor control no implicaba una abdicación de la responsabilidad por parte de los maestros, sino encauzar la pericia y aptitud hacia sentar las bases de esta sensación de control, en la creencia de que una mayor sensación de control a su vez conduciría a un mayor aprendizaje. La profesora de 5º, Jo, que estudiaba la carrera en esa época, escribió en su tesis, "una vez que empiezas a confiar en los alumnos y los consideras 'expertos' de su propio aprendizaje, te das cuenta de que tal vez los hayas estado limitando al intentar controlar el trabajo en el que se implican" (Smith 2007, pág. 18). Cuando los niños tienen el control son mucho más capaces de hacer uso de sus conocimientos, aptitudes y experiencias para ampliar y desarrollar su poder. Son más capaces de mantener la concentración, de pensar y de razonar, de persistir frente a las dificultades, y trabajar y encontrar soluciones para sus problemas. Al igual que Cheryl, cuya práctica describimos con anterioridad, otros profesores informaron sobre su propia evolución durante el período de investigación citado con frecuencia como parte del proceso, el aflojamiento progresivo de las riendas del control docente mientras comprobaban el entusiasmo con que respondían los niños, y cómo la calidad de su aprendizaje aumentaba cuando se confiaba en ellos para asumir mayor responsabilidad.

Sin duda ésta fue la experiencia de Jo cuando decidió dar a sus alumnos de nueve años un cuaderno personal para apoyar su aprendizaje que podían usar en cualquier momento y para cualquier propósito. La idea surgió inicialmente como solución a un problema práctico: cómo mantener un control, de un día para otro, de las ideas, borradores y anotaciones que los niños hacían en sus pizarras. Cuando los alumnos se apropiaron de sus cuadernos y empezaron a confiar en que mientras los usaran para mejorar su aprendizaje eran realmente libres para definir sus propósitos, el uso de los cuadernos despegó de muchas maneras inesperadas. Jo expresó su admiración y respeto hacia la ingenuidad y determinación de los niños. "Es increíble lo bien que usaban los cuadernos" dijo. La disponibilidad de un cuaderno para registrar las ideas, tomar notas y

garabatear les aportó libertad para aprender de una manera muy simple pero vital. De hecho, la firme defensa de Jo del valor de los garabatos evoca una exposición celebrada en Kettle's Yard, Cambridge (2006), que demostró sobremanera el poder del pensamiento a través de los dibujos, incluyendo los garabatos, como una herramienta exploratoria y explicativa usada por científicos, historiadores, filósofos y cirujanos entre otros.

Los cuadernos de la clase de Jo no solo se convirtieron en una auténtica herramienta de enseñanza, sino que para algunos niños se tornaron en depositarios de un aprendizaje más importante y significativo, un lugar donde reivindicar sus intereses personales y líneas de investigación. Por ejemplo, Derek fue cautivado por el lenguaje utilizado en su cuaderno para registrar nuevas palabras sofisticadas que le atrajeron por su sonido junto con las definiciones del diccionario. Escribía y reescribía palabras como "retórico" de forma decorativa varias veces, como para integrar la palabra en su mente. Creó una larga lista de términos matemáticos que recopiló entusiasmado durante las clases de matemáticas. Registró y desarrolló una antología de hechos científicos y listas de información sobre cómo construir diferentes tipos de textos, tales como poesía narrativa y escritura descriptiva. Derek estaba profundamente orgulloso de sus cuadernos y del reconocimiento que le aportaron en el grupo de la clase. Anunciaba a los visitantes que sus cuadernos eran "famosos". Cuando los libros fueron completados, fue totalmente decisión del niño si tirarlos, habiendo ya servido a su propósito, o guardarlos para futuras consultas. La percepción de Derek de la importancia de los cuadernos se puso de manifiesto cuando decidió donarlos al equipo de investigación.

Aprender juntos

Un tercer elemento común fue el compromiso de desarrollar el poder del aprendizaje como una actividad social. Los niños no simplemente eran sentados por parejas o en grupos, sino que eran motivados activamente para aprender unos de otros. Se esperaba de ellos —y fueron capacitados para ello— escuchar, valorar, usar y aprovechar las ideas de otros para su propio aprendizaje, compartir sus ideas y ofrecer ayuda cuando se les pidiera. Incuso cuando estaban inmersos en una tarea individual, como por ejemplo una tarea de redacción, los niños trabajaban en pareja o en grupo. Aprendían a utilizar los recursos de otros para generar ideas, aumentar su confianza, apoyar las opiniones de los demás, proporcionar audiencia y ofrecer retroalimentación sobre el trabajo en curso. Las parejas y los grupos no se seleccionaban basándose en juicios sobre sus supuestas capacidades o rendimiento; de hecho ésta fue otra área en la que los niños, en muchas clases, de forma rutinaria tenían la

oportunidad de tomar sus propias decisiones. Las parejas y los grupos cambiaban con frecuencia en respuesta al reflujo y flujo de las actividades de la clase y los intereses individuales, de manera que había escaso riesgo de formar agrupamientos —en cualquiera de sus formas— que adquirieran identidades negativas.

Este enfoque colaborativo estaba en marcado contraste con los "agrupamientos convenientes", basados en su mayoría en el rendimiento que, de acuerdo con investigaciones anteriores, caracterizan la experiencia de muchos niños de Educación Primaria. Una revisión de la investigación comisionado por DfES (KUTNICK y cols. 2005) cita un estudio observacional de una clase durante sus últimos dos años de primaria (BIBBY 2011). Este estudio reveló que "los niños apenas tenían oportunidad de colaborar y no vimos evidencia de haber sido ayudados a desarrollar las habilidades requeridas para que la colaboración fuera productiva" (ibid, pág. 112).

El compromiso de los maestros de Wroxham de estimular el aprendizaje en grupo residía tanto en elaborar formas de agrupamiento como apoyar y motivar la participación y comprensión de todos. Todo el profesorado expresó su sensibilización ante los mensajes negativos que los niños recibían de forma casi inevitable en sus experiencias de agrupamientos basados en el rendimiento. Después de dos años de enseñanza, Sophie estaba convencida de que "tiene un efecto muy negativo", pero se preguntaba si se hubiera cuestionado hacer las cosas de un modo diferente de no trabajar en Wroxham. "Probablemente no hubiera cuestionado el efecto que tiene en la autoestima de los niños y lo valorados y seguros que se sentían".

Cheryl fue contundente en cuanto a no retomar los agrupamientos basados en el rendimiento. "Al volver la vista atrás, simplemente creo que es algo horrible". Afirmó haber visto muchos cambios positivos desde que introdujo enfoques más flexibles. Los niños parecían más dispuestos a pedir ayuda entre ellos y trabajar juntos; la actitud de "no puedo hacerlo" parecía ser cosa del pasado. Por lo general se mezclaban con mayor libertad con los compañeros de clase y las amistades brotaban entre niños que no mantenían mucho contacto cuando los agrupamientos se organizaban según las capacidades. A menudo le sorprendían niños que comprendían rápidamente un concepto nuevo o se sentían listos para trabajar de forma independiente. Observó que llegó a esperar más de todos los niños al haber dejado de planificar con expectativas diferenciadas para determinados alumnos.

Las conclusiones a las que habían llegado estas dos maestras sobre el agrupamiento basado en el rendimiento, les resultaron convincentes porque habían surgido de una cuidadosa observación y un trabajo de desarrollo y reflexión sobre su experiencia durante cierto período de tiempo. Nadie les dijo lo

que debían hacer o cómo hacerlo. "Simplemente hay una expectativa general" dijo Sophie, "y cuanto más trabajas aquí, más lo entiendes". No obstante, sus conclusiones concuerdan con resultados de investigaciones sistemáticas sobre los efectos de los agrupamientos basados en la capacidad, tal como resumió BOALER (2009) en una poderosa crítica sobre impacto que tiene esta forma de organización de clase sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. BOALER afirmó, basándose en una síntesis de resultados de investigación y en su propia experiencia profesional, que "la acción menos provechosa que una escuela puede emprender con jóvenes alumnos de matemáticas es agruparlos con alumnos de menor rendimiento, darles trabajo de menos nivel, tener pocas expectativas y comunicarles que pertenecen a un grupo de "nivel de aptitud más bajo" (ibid, pág. 98).

Al elaborar su pedagogía alternativa para la asignatura de matemáticas, BOALER subraya, al igual que los equipos de Wroxham, la importancia de aprender juntos. Los niños desarrollan su pensamiento matemático, afirma, al articular su razonamiento y explicar sus ideas entre ellos unos a otros. Tales actividades necesitan ser organizadas para maximizar las oportunidades para la interacción y el debate. Sin embargo, una condición clave para que estos debates sean productivos es que los jóvenes trabajen juntos de forma respetuosa para apreciar sus diferentes valores y reconocer lo que todos ganan al ayudarse unos a otros. Los maestros de Wroxham eran muy conscientes de esta necesidad: hubo debates continuos sobre cómo escoger y ser buen compañero de aprendizaje.

En la clase de Jo, los niños escogían un compañero de aprendizaje al comienzo de cada semana y se sentaban juntos durante casi todas las actividades. Los niños se familiarizaron con la rutina de escoger compañeros de aprendizaje y se les pedía que pensaran con antelación en dos o tres personas con las que les gustaría trabajar, de modo que el proceso se llevaba a cabo con rapidez y sin complicaciones. Los nombres eran escritos sobre piruletas escogidas al azar; cada niño, cuyo nombre era seleccionado, nombraba a un compañero para esa semana hasta que todo el mundo quedaba emparejado. Jo pasaba tiempo hablando con los alumnos sobre las cualidades de un buen compañero de aprendizaje y por qué la mejor persona no siempre era un amigo cercano. Los resultados de estas charlas se exponían en el tablón de la clase. Animaba a los alumnos a escoger compañeros que les permitieran salir de su zona de confort. También ayudó a los niños a ensayar la manera de rechazar una invitación con amabilidad y redujo al mínimo la incomodidad al dejar claro que si una pareja no funcionaba siempre había una salida. Advirtió que otros niños estaban siempre dispuestos a ofrecerse voluntarios para cambiar de compañero y reconciliar cualquier dificultad que surgiera. Sin embargo, al mantener el principio de elección, no hubo obstáculos para trabajar en parejas. Los niños podían escoger

trabajar solos durante toda o parte de la semana, si esa era su preferencia.

Jo y sus colegas también dedicaron tiempo a cultivar el entendimiento de los niños sobre lo que podían contribuir al aprendizaje de cada uno, al hacer hincapié en que era perfectamente legítimo usar las ideas de otras personas, y que el apoyo que los alumnos ofrecían entre ellos podía ser una ayuda tan importante como la recibida de un adulto. Los niños podían aprender unos de otros incluso cuando sus compañeros diferían en edad, en confianza o en experiencia y habilidad como escritores. Por ejemplo, Simon y Martyn juntaron sus clases de 6º y 4º para escribir guiones de teatro. Pensaron que la colaboración entre los grupos de dos edades podía abrir un nuevo potencial de aprendizaje para todo el mundo. Todos los niños podían beneficiarse de trabajar con diferentes personas con diferentes experiencias e intereses. La disparidad de las edades y experiencia también brindó la oportunidad de producir cambios en los roles y pautas de compromiso. Por ejemplo, Simon observó que determinados niños, cuando trabajaban en colaboración, tendían a relajarse y permitían que otros pensaran por ellos o que de forma alternativa desempeñaban el papel dominante. Mezclar los grupos de edad motivó a los niños mayores a ser más activos en su nuevo rol como escritores más experimentados, y permitió que los niños dominantes de menor edad se involucraran con mayor disposición respecto a las ideas de los demás cuando se emparejaban con niños mayores.

La colaboración en todos los grupos de edad también hizo posible que ambos maestros plasmaran aspectos del trabajo en equipo. Al comienzo de la lección, Simon y Martyn pasaban un tiempo considerable explorando con los niños la forma de hacer una buena elección de compañero, conocer las cualidades que exhibía un buen compañero, y elaborar el proceso de editar juntos el texto. Hablaron sobre los atributos de un buen "amigo crítico", incluyendo ser honesto, comprensivo, paciente, motivador y mantener el foco. Después modelaron estas cualidades y, con sentido de humor, las opuestas —para dar vida a las palabras.

Mientras los alumnos trabajaban en sus redacciones, los docentes observaban para averiguar la efectividad con que desempeñaban su colaboración y exponían las cualidades discutidas, así como para intervenir en caso de que fuera necesario. Martyn estaba entusiasmado con lo que percibió: "Se pasaban las ideas unos a otros; colaboraban, eran muy motivadores y pacientes: eran honestos y estaban muy centrados". Martyn se quedó impresionado tanto por la seriedad de su compromiso como por la calidad del trabajo que resultó de ello. "Y se reflejó en sus redacciones", afirmó, "lo editaron y lo mejoraron".

Por tanto, podemos ver que el compromiso del profesorado de incentivar el aprendizaje en equipo tuvo dimensiones sociales, emocionales e intelectuales. En conjunto, se buscaba construir comunidades de alumnos dentro y entre clases, que fueran cada vez más capaces de aprovechar los recursos del grupo para

apoyar y empoderar los conocimientos y el aprendizaje de cada uno. Los profesores reconocieron esto como una labor continuada; hablaban de los retos de capacitar a los niños para hacer buenas elecciones de compañeros de aprendizaje y trabajar juntos de forma efectiva. Se centraron en la tensión por un lado entre su compromiso para ampliar las opciones y permitir que los alumnos reflexionaran y aprendieran de las decisiones que tomaban; y por otro lado, su intervención previa al proceso para capacitar a los niños para que realizaran (como pensaban) elecciones más productivas. Simon, por ejemplo, describió cómo quiso intervenir durante la actividad del guión de teatro con dos niñas que siempre se escogían entre ellas. Continuaron escogiéndose, según pensaba, porque se sentían seguras juntas —una era más callada y la otra ligeramente más dominante— pero sentía que ambas se podían beneficiar de trabajar con otras personas.

Los maestros también lidiaban con la tensión entre los muchos beneficios posibles de capacitar a los alumnos para escoger a su compañero de aprendizaje y las presiones sociales y emocionales que generaban. Simón describió el modo de lidiar con estas presiones —el poder de la mirada, por ejemplo, mientras los niños se llamaban la atención— y les ayudaba a reconsiderar sus elecciones y agrupaciones cuando no todos los niños eran incluidos en una pareja o en un grupo. En su labor constante para explorar la mejor forma de construir y potenciar el trabajo en equipo en sus clases, los maestros se ayudaron unos a otros y lograron fuerza e inspiración a partir de las ideas y la colaboración de cada uno. Martyn reconoció que probablemente no hubiera persistido con los compañeros de aprendizaje de no haber estado en Wroxham. Pero continuó explorando formas de hacer que la estrategia funcionara para su clase, inspirado por el empuje y el apoyo del colectivo docente: "Porque todos lo hacen y todos están en la misma onda, crees que funciona y puede funcionar".

Experiencias de programas abiertos

También surgió un acuerdo entre los equipos docentes sobre la importancia de re-examinar el currículo desde la perspectiva de los niños e intentar hacer que el aprendizaje fuera más provechoso, valioso y gratificante desde su punto de vista. Los alumnos aprendían de la experiencia cuanto más centrados e implicados estaban, y la calidad del aprendizaje aumentaba cuando las tareas y actividades conectaban con los intereses y propósitos de los niños, y cuando éstos disponían del espacio necesario para explorar ideas en sus propios términos. Como hemos visto, parte de los fundamentos para incrementar las oportunidades de los niños para elegir, ejercitar el control y aprender de un modo colaborativo fue para hacer el aprendizaje más interesante y personalmente significativo. Sin embargo,

también hubo un grado de consenso sobre los tipos de actividades que tuvieran el potencial de enriquecer el aprendizaje. Por ejemplo, actividades con resultados y propósitos auténticos que importaban a los niños; aprendizaje basado en la investigación orientado por las preguntas de los propios niños y problemas de la vida real; oportunidades para aprender de experiencias de primera mano; aprendizaje a través de juegos imaginativos en toda la etapa de primaria; experiencias prácticas y con ayuda de objetos y artefactos del mundo real; actividades basadas en los intereses de los alumnos y en lo que da sentido a su identidad; actividades que invitan a la creatividad y la imaginación en un entorno en el que los niños puedan dar forma o dirigir su propio aprendizaje a través de encuentros genuinos con lugares y comunidades fuera de la escuela.

Un proyecto multifacético que incorporaba muchos de estos elementos fue llevado a cabo por la clase de 6º de Simón, que diseñó, investigó y dirigió una serie de actividades para una clase de niños más pequeños sobre un molino de agua local y un museo. El emplazamiento del museo tenía tal riqueza de recursos que organizó una visita para un día entero: experimentar lo que se ofrecía por la mañana, después reunirse con el personal del museo por la tarde para hacer preguntas y planificar una serie de actividades llevadas a cabo por los alumnos mayores en la clase de niños de 5 y 6 años otro día durante el curso.

Los niños fueron muy educados durante el debate de la tarde pero estaba claro que lo que realmente querían hacer era tocar los objetos expuestos y tomar parte en las actividades prácticas que estaban ostensiblemente asignados a niños menores pero que en realidad les entusiasmaba a ellos también. Señalaron que a los niños más pequeños les encantaría usar agua y jabón para lavar la ropa con el artilugio victoriano de lavado. Hacer pan sería una actividad divertida y se les ocurrió añadir todo tipo de ingredientes extra como trocitos de chocolate. El ritmo del molino de agua inspiró a uno de los niños a sugerir que podían traer instrumentos de percusión a la escuela para que un grupo pudiera componer música que representara los sonidos mecánicos del molino. Otros niños preguntaron si podían coger algunos cacharros de cerámica romana e incluso enterraron en la tierra para que otros pudieran excavarlos. En el jardín de hierbas aromáticas los niños reunieron una muestra de cada planta que pegaron a una ficha para después identificarla. El personal del museo respondió con entusiasmo a las ideas de los niños y acordaron una fecha en verano para una visita conjunta facilitada por los niños mayores.

Las lecciones de ciencias e historia en el colegio permitieron a la clase de Simon, dividida en grupos, obtener los conocimientos específicos que necesitaban para planificar en detalle las actividades en el museo que deseaban proveer a los niños más pequeños. Los representantes de cada grupo de planificación regresaron al museo después de clase para ponerse en contacto con

el comisario para asegurarse de que sus ideas eran factibles y que los recursos que esperaban usar estarían disponibles.

Cuando finalmente llegó el día de la visita conjunta, el primer grupo en llegar al molino de agua fue el de los "maestros" de la clase de Simon. Los grupos de niños empezaron organizar sus actividades: cada una se desarrollaría cinco veces al día, con lo cual permitiría a 30 niños más pequeños participar en grupos de seis. La clase más joven estaría acompañada por padres y la mayor parte de los grupos contaba con dos ayudantes adultos, así como un miembro del personal. Sin embargo, los niños mayores asumieron el mando durante todo el día, al explicar las actividades, distribuir los recursos, controlar el comportamiento y dirigir a los niños hacia su siguiente actividad. Uno de los líderes de grupo comentó: "Es más difícil para los adultos pensar como los niños pequeños, pero para nosotros son más cercanos… tenemos que ser muy sencillos en las explicaciones". Otro reflexionó: "El éxito consiste en que aprendan a hacerlo todo ellos solos en lugar de simplemente observarnos, porque eso es lo que ocurre." Después de disfrutar del almuerzo, los niños mayores organizaron juegos de paracaídas. Esta cuidadosa planificación llevada a cabo por los equipos de 6º para los mínimos detalles del día aseguró que no hubiera ni un momento en que los alumnos no tuvieran nada que hacer y se pudieran inquietar o llegar a ser difíciles de manejar. En consecuencia, el día fue un gran éxito para todos los que asistieron.

Un alumno de la clase de Simon que entrevistamos después del día del museo, comentó: "Cuando fui al museo del molino por primera vez pensé que sería un museo normal en el que escuchas y aprendes. Cuando empezamos a participar me pareció divertido y apasionante, haciendo pan y cogiendo hierbas, lo que me hizo entender que 'museo' no se refiere a un tipo de lugar en concreto". El personal del museo quedó encantado con la visita tan organizada y práctica, y como consecuencia ofreció un fin de semana de aprendizaje familiar, en verano, con actividades inspiradas por las ideas de los niños. Muchos alumnos de la escuela regresaron al museo para ese evento como una forma de compartir con sus padres la experiencia que ellos mismos habían iniciado.

En este proyecto, la experiencia de primera mano de los niños de las actividades que se ofrecen rutinariamente en el museo, sirvió de trampolín para que generaran sus propias ideas para las ocupaciones más prácticas e irresistiblemente atrayentes, tanto para ellos como para niños más pequeños. Durante el período de la investigación, ajustar planes para incorporar más oportunidades para aprender a través de la experiencia de primera mano fue un tema común entre los relatos de los maestros acerca de los procesos que tuvieron lugar durante su ejercicio. Por ejemplo, cuando el personal planificaba actividades relacionadas con un tema sobre la Luz y la Oscuridad, el debate

condujo a la pregunta: "¿cómo podrían los niños experimentar la oscuridad?" Durante la temporada de verano los niños se despiertan con la luz del sol y se van a la cama antes de caer la noche; por tanto, era importante volver a plantear la experiencia de la oscuridad. La tutora había planeado leer a los niños El búho que tenía miedo a la oscuridad. Un debate posterior condujo a la idea de que se podía construir un enorme árbol con cartón y telas. El tronco podía ser hueco y accesible a través de túneles de juego prestados de la clase de Educación Infantil para que el interior del árbol pudiera ser un lugar divertido para explorar con antorchas. El árbol fue construido, fuera del horario escolar, por un grupo del personal y el responsable del patio.

Las experiencias de primera mano y el juego imaginativo también sirvieron de inspiración para escribir. Martyn, por ejemplo, habló con la directora sobre su inquietud acerca de que algunos de los niños de 8 y 9 años de su clase que parecían ser reacios a escribir. Sus redacciones sugerían que simplemente escribían de manera rutinaria con escasa inversión personal en lo que hacían. Después de esta conversación, Martyn pensó en lo que podría motivarles para escribir. Al recordar su propio entusiasmo de niño con la historia de Robin Hood, se le ocurrió la idea de establecer un "Día de Robin Hood" para disparar la imaginación de los niños e implicarlos en experiencias realmente atrayentes sobre las que escribir. Cuando llegó el Día de Robin Hood, después de apasionadas reuniones de planificación, incluyendo escribir un menú típico para Robin Hood y sus seguidores, el esqueleto de la escuela, apropiadamente vestido, representó al Sheriff de Nottingham y los niños hicieron el papel de hombres y mujeres alegres, equipados con arcos y flechas. Por la mañana construyeron cabañas y dispusieron un campo de tiro. Calentaron pan y cocinaron sobre una hoguera pequeña. Cuando regresaron a la escuela al final del día, la mayoría de los niños estaban tan excitados y motivados para escribir que prácticamente no necesitaron apoyo, ya que todos habían tenido experiencias dignas de ser recordadas. Martyn estaba intrigado por lo diferentes que eran las obras, puesto que cada niño había seleccionado diferentes aspectos de Robin Hood para escribir sobre ello.

El arte creativo también se utilizó como forma de estimular el pensamiento imaginativo e inspirar la escritura. Artistas invitados trabajaron con grupos de niños de 6º para crear criaturas voladoras imaginarias, utilizando sauce y papel de toalla empapado en pintura y cola. Los niños construyeron fabulosas criaturas con alas de colores vivos. Estos talleres plásticos se llevaron a cabo durante dos sesiones por la mañana y sirvieron de inspiración para escribir folletos informativos como guías para la fauna en los cielos de una selva imaginaria. Los talleres tuvieron lugar en febrero, en una época en la que el personal de algunas escuelas de enseñanza primaria se encontraba bajo presión por preparar las

pruebas del SAT que tendrían lugar en el mes de mayo. Los directores que visitaron la escuela comentaron sobre la valentía de permitir que el arte lo protagonizara 6º precisamente en esa época del año.

Jo organizó clases abiertas de matemáticas con diversas posibilidades para la auto-estimulación. Una de estas clases se preparó en torno a un trabajo con 30 juegos de dominó. Los niños fueron invitados a tomar parte como matemáticos y "divertirse con otros matemáticos". Se ofrecieron una serie de actividades que requerían que los alumnos investigaran pautas, formularan hipótesis, probaran ideas y exploraran combinaciones de números. Las actividades incluyeron variaciones del juego tradicional de dominó, por ejemplo organizar las fichas para formar un número en concreto al utilizar la suma y la resta; hacer pequeñas cadenas de fichas de dominó donde los números que se tocaban eran alternativamente pares e impares; y al crear cuadrados mágicos donde las líneas de las fichas de dominó sumaban el mismo número. Las tareas eran cada vez más difíciles y se basaban en las experiencias previas de los niños en actividades de resolución de problemas. Los recursos eran inusuales y atractivos, y las actividades de matemáticas aseguraban que todos los niños pudieran seguir encontrando nuevas ideas y desarrollar su pensamiento a su propio ritmo y con los montajes apropiados aportados por un adulto. Sin embargo, cada niño podía escoger un punto de entrada para acceder a la actividad, lo que aseguraba el suficiente reto para todos. Estas clases y otras parecidas, plasmaban el mensaje de que el aprendizaje puede ser muy atractivo; nadie debería dejar de aprender.

Simon tomó la decisión de celebrar el aprendizaje con su clase de 6º al organizar una visita al Museo de Historia Natural en Londres el día antes de las pruebas del SAT. Simon no sintió la necesidad de usar hojas de cálculo preparadas. Habló con sus alumnos sobre lo que había disponible y les permitió escoger dónde ir y cómo pasar el tiempo según sus intereses personales. También hizo una reserva para visitar el Centro de Descubrimiento donde podrían explorar recursos escasos como pieles de serpiente y dientes de cocodrilo. Habló entusiasmado sobre las diferentes actividades disponibles y del entorno para que ellos mismos plantearan preguntas. "Las personas en estos lugares son facilitadores. No enseñan; acompañan los intereses de los niños. De modo que el niño puede escoger un escarabajo y ponerlo bajo el microscopio y después dibujarlo y averiguar si es similar a otro escarabajo". Pueden observar e identificar las partes del cuerpo y averiguar sus funciones en el insecto vivo. Aunque era un día escolar ordinario, el museo estaba desierto, presumiblemente porque el personal en muchas escuelas aprovechaba el día para revisiones de última hora y preparar las pruebas de la siguiente semana. El razonamiento de Simon consistió en que los niños necesitaban recordar por qué aprender era fascinante, en lugar de recordar cómo proceder durante los exámenes.

El acceso a este tipo de experiencias de aprendizaje ricas en todas las áreas del currículo permitió, tanto a los niños como a los adultos, apreciar las posibilidades que surgen cuando un grupo de alumnos es libre para explorar ideas y diferentes formas de trabajar juntos. Todas estas actividades fueron cuidadosamente planificadas, pero los resultados de aprendizaje no fueron especificados con antelación: no hubo necesidad. Cuando los niños participan en actividades abiertas, como éstas, con sentido y desafiantes, es innecesario —de hecho, imposible— definir con antelación lo que aprenderán mientras exploran, investigan y experimentan. Las experiencias que hemos descrito no solo eran genuinamente abiertas, sino también accesibles a todos los niños; todo el mundo podía tomar parte en ellas. Además, los docentes confiaban en que la exploración y el trabajo en equipo que había surgido de estas experiencias resultarían, en un aprendizaje, valioso para todos.

Implicar a los niños en la evaluación de su propio aprendizaje

Tal como hemos visto en el Capítulo II, durante el período en que Alison se incorporó en la escuela, los docentes decidieron implicar a los niños de una forma más activa en la evaluación de su propio aprendizaje. Las reuniones de revisión del aprendizaje se establecieron durante los trimestres de primavera y otoño, en los que los niños hablaron con su maestro y padres sobre su aprendizaje; también se les ofreció la responsabilidad de escribir sus propios informes en forma de diálogo con sus maestros. Durante el período de investigación, los miembros del equipo docente también empezaron a centrar más la atención en involucrar a los niños en la evaluación diaria de su propio aprendizaje. La autoevaluación fue otra forma importante de motivar la participación activa de los niños en el control de su aprendizaje: motivarlos para controlar y reflexionar sobre sus conocimientos y comprensión, entablar un diálogo con su maestro y compañeros sobre su aprendizaje y compartir la responsabilidad de decidir el modo de avanzar.

En su estudio Inside the Black Box, BLACK y WILLIAM (1998) presentan la base de investigación para su afirmación, según la cual la evaluación educativa, incluyendo la autoevaluación, tiene un papel clave en impulsar el aprendizaje y permitir que los jóvenes se conviertan en mejores alumnos. Sugieren que, como punto de partida para mejorar la evaluación educativa, el profesorado debería preguntarse "¿En realidad, sé lo bastante sobre la percepción de mis alumnos de ser capaces de ayudarse unos a otros?" (ibid, pág. 13). En Wroxham, los maestros empezaron a explorar formas de averiguar más sobre los conocimientos y comprensión de los alumnos, incluyendo la experimentación con el uso de revistas y hojas de evaluación para permitir que reflexionaran acerca de su

aprendizaje al completar determinadas actividades.

En la clase de 6º de Simon, por ejemplo, los niños pidieron pequeños cuadernos con hojas en blanco que podían usar para dibujar si querían. En Ciencias, estos cuadernillos se usaban para registrar el aprendizaje al completar un tema. De modo que, después de un estudio continuado de hábitats y adaptación, Simon pidió a los alumnos que explicaran mediante dibujos, pies de ilustración o un texto ampliado lo que sabían acerca de las maneras en que ciertos animales se adaptaban a un hábitat en particular. En Matemáticas, los niños registraban ideas y explicaciones relacionadas con cualquier tema que hubieran aprendido a lo largo de una semana. Los libros también se utilizaban para controlar el progreso y reconocer los logros. En la asignatura de Lengua Inglesa, los niños escogían partes de su tarea de la que se sentían orgullosos y las añadían a los libros. Simon quería que reconocieran y celebraran su propia evolución, así como que decidieran y registraran los pasos siguientes.

Jo, la maestra de 5º, utilizó reuniones de autoevaluación para fomentar el diálogo acerca del aprendizaje con cada uno de los niños. El diálogo también podía incluir asuntos emocionales que los niños querían compartir con ella en privado. Al final de cada actividad, como escribir un cuento, pedía a los alumnos que apuntaran lo que creían haber aprendido acerca de escribir un cuento. Jo entonces respondía a todos los comentarios. Con el tiempo fue evidente, sin embargo, que para que los niños se implicaran por entero en las diversas iniciativas y la autoevaluación tuviera sentido y fuera integral para su aprendizaje en lugar de ser algo simbólico, los niños requerían ayuda para desarrollar un lenguaje con el que pudieran formular sus pensamientos e involucrarse en un diálogo sobre el aprendizaje con su maestra y compañeros.

Jo escogió este tema para su proyecto de investigación a pequeña escala mientras estudiaba para su licenciatura (Smith, 2007). Argumentó que desarrollar un meta-lenguaje común para hablar sobre el aprendizaje y evaluación podía capacitarla para comunicarse de manera más efectiva con los alumnos de su clase. Al comienzo de la investigación, los niños solían dibujar caras sonrientes o tristes para indicar cómo se sentían acerca de su aprendizaje, pero lo que expresaban a través de estos dibujos era susceptible a diversas interpretaciones.

Para incrementar la capacidad para expresar pensamientos acerca de su aprendizaje, implicó a los niños como co-investigadores en la observación y registro de lo que realmente decían la maestra y los niños durante la asamblea de clase cuando hablaban de ello. Los niños ayudaban a registrar determinadas palabras y frases, y descartaban expresiones que tenían que ver con las rutinas de clase que consideraban no estar relacionadas con el aprendizaje. Exploraron en profundidad el significado de las palabras al intentar emparejar cosas que decía Jo con otras que decían ellos para comprobar si todas significaban lo

mismo. Decidieron categorizar el lenguaje relacionado con el aprendizaje de acuerdo con los "sombreros pensantes" de BONO (EDWARD DE BONO, 2000). Los "seis sombreros pensantes" fueron una característica popular de la exposición de "herramientas de aprendizaje" interactivas de la clase de Jo, al fomentar a los niños que adoptaran una variedad de estrategias de pensamiento como apoyo de su aprendizaje. Al cambiar a otro medio de expresión, los niños dibujaban y pintaban cuadros metafóricos que representaban sus sentimientos sobre el aprendizaje, al mostrarse, por poner un ejemplo, "atascados" en una ciénaga o "perdidos" cuando afrontaban retos; o de forma alternativa," andando sobre un arcoíris" cuando habían trabajado bien y con buenos resultados.

Después de estas actividades, Jo empezó a notar cambios en las actitudes de los niños hacia el aprendizaje y en sus autoevaluaciones, así como en las evaluaciones de sus compañeros. Los niños expresaban mayor confianza en su aprendizaje y en su capacidad para mejorar las tareas al reflexionar en ellas. Estaban más dispuestos a aceptar errores y dificultades como parte del aprendizaje. Empezaron a escribir de manera más elaborada en sus cuadernos de autoevaluación y a plantearse la tarea de escribir como un acto genuino de comunicación. Hicieron un uso más activo de las herramientas de pensamiento, ideas y estrategias como resultado de haber hablado sobre ellas en grupo. Era obvio que se estaba desarrollando una comprensión común del propósito de la autoevaluación. Jo comentó: "todos los niños parecían entender que si escribes un comentario acerca de tu aprendizaje, tu maestra lo valorará y responderá". Durante la hora de asamblea, Hassan expresó a Jo su concepto de la relación recíproca que implicaba: "Cuando hago mis observaciones, de algún modo me ayuda a hacer la planificación para el día siguiente porque sé dónde me he atascado y puedo hacer algo al respecto".

Conceder un grado significativo de control a niños y trabajar en colaboración en lugar de asumir la dirección en todo, eran las condiciones clave para hacer todo este proceso posible. Jo escribió en su tesis: "El núcleo de la evaluación educativa reside en el cambio desde maestro como portador de conocimiento, a alguien que facilita el aprendizaje y es dirigido por los alumnos" (pág.18). Ella representaba la evolución de su pensamiento a través del proyecto representado en la Figura 3.1. Esto expresa su concepto del papel crítico que juega un lenguaje común para el aprendizaje al permitir la interacción entre el resto de condiciones importantes (incluyendo la elección y el control) que juntos contribuyen a que los niños se conviertan en alumnos efectivos.

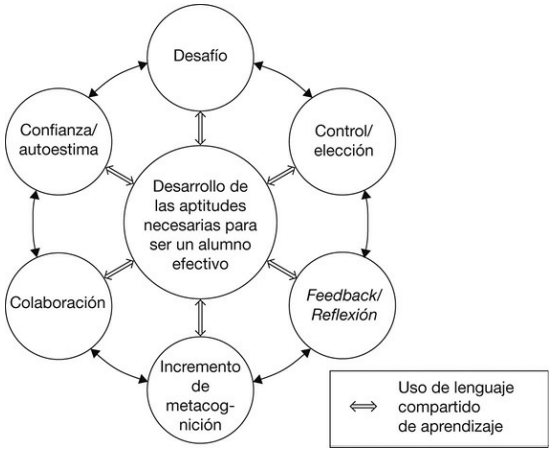


Figura 3.1. El papel de un lenguaje común en el aprendizaje.
Fuente: SMITH (2007).

Extender la libertad para aprender

En la medida en que examinamos los elementos comunes de pedagogía en los que los equipos docentes de Wroxham decidieron centrarse mientras desarrollaban sus prácticas durante el período de la investigación, se puso de manifiesto que estos elementos no eran partes independientes y separadas de su programa. Todo lo contrario, eran interdependientes, medios interrelacionados de conseguir un único propósito central: permitir que experimentaran mayor libertad y control sobre su aprendizaje. Los equipos docentes procuraron incrementar los espacios y oportunidades para que formularan y exploraran sus propias ideas y preguntas, y ejercieran control en cuantas áreas de la vida escolar fuera posible: creían (una creencia que se confirma cada vez más con su experiencia) que al hacerlo creaban las condiciones para que fueran alumnos más activos, poderosos y comprometidos. Aunque no usaban el término, se les podía ver actuar con un espíritu de "transformabilidad": la creencia de que siempre hay potencial para que los niños se conviertan en mejores alumnos y que los maestras sean instrumentales al permitir que sucedan cambios positivos en el futuro a través de las decisiones que toman en el presente. De forma similar, aunque pocos utilizaron el término "límites", en ocasiones, cuando expresaban sus razones para introducir o desarrollar prácticas de desarrollo, era obvio que se basaban en su conocimiento y percepción de algunas de las condiciones externas y en los estados internos de la mente que pueden inhibir o reducir la capacidad de los niños para aprender.

Al estudiar el pensamiento subyacente del desarrollo de estos elementos pedagógicos, podemos comprobar que los principios que guían la toma de decisiones de los docentes reflejan, en gran medida, los tres principios clave —"co-agencia", "confianza" y "todo el mundo"— que inspiraron la visión de

Alison para el desarrollo escolar. Sus decisiones reflejaron progresivamente un concepto del aprendizaje como una asociación entre el docente y el alumno (co-agencia). Se basaron en la convicción de que los niños quieren y pueden aprender, y tendrán una infinidad de recursos dadas las oportunidades adecuadas (confianza). Incorporaron el compromiso del aprendizaje de todos los niños al incrementar el espacio y la flexibilidad para satisfacer diversas necesidades e intereses, y al asegurar que las puertas siempre estarían abiertas y habría potencial para que todos los niños experimentaran el logro (todo el mundo).

Así pues, podemos ver que las ideas inherentes a estos desarrollos están en concordancia con el concepto de escuela de Alison. No es difícil ver el vínculo entre el objetivo común emergente de aumentar la libertad para aprender y las bases establecidas por nuevas estructuras e iniciativas descritas en el Capítulo II. Ideas sobre la importancia de escuchar a los niños, por ejemplo, y darles mayor poder de decisión y control sobre su aprendizaje, al ser incluidos en las asambleas y reuniones de revisión de aprendizaje, se han convertido en principios esenciales del pensamiento y toma de decisiones, impregnando cada vez más todas las áreas del aprendizaje de la clase. Sin embargo, los docentes fueron firmes en cuanto a que los procesos no se impusieran de ninguna manera. Se sintieron libres y con control sobre su propio aprendizaje; todos ejercieron a su manera y a su tiempo. La libertad para aprender también se extendió a ellos como el contexto y la condición para su propio aprendizaje profesional. El consenso en torno a las áreas de prioridad para el desarrollo de la práctica llegó a través de una creciente interrelación de los propósitos, valores y principios de los maestros con los que Alison ansiaba fomentar a nivel colectivo.

Podemos observar de un modo más claro cómo tuvo lugar este proceso en la experiencia de los maestros nuevos de la escuela al principio de la investigación. Los nuevos docentes aseguraron no haber sido presionados para adoptar una estrategia en concreto o formas de pensamiento. Contemplaron lo que ya hacían otros y tomaron sus propias decisiones para probar cosas. Empezaron a desarrollar nuevas prácticas que tenían sentido para ellos y, al aprender de su experiencia, gradualmente empezaron a ampliar el rango de posibilidades que podían ofrecer. Su comprensión de los propósitos inherentes a estas nuevas prácticas y el alineamiento de sus propios valores fue una experiencia que se reveló de forma gradual. Su compromiso creció en la medida en que comprobaron el impacto positivo que tenía sobre los alumnos; esto, a su vez les llevó a replantearse y reformular su noción de lo que era posible y por consiguiente lo que querían para sus hijos. Tenían la sensación de contar con mayor dominio para hacer que sucediera. Todas estas reflexiones emergían de ellos mismos. Y porque se sentían libres y a cargo del proceso, también se sintieron capaces de resistir y afrontar ideas y prácticas que parecían estar en

conflicto con su propias percepciones y valores. Aunque obviamente eran conscientes del flujo colectivo que les inspiraba a moverse en determinada dirección, estaban decididos —y fueron motivados— en cada etapa a pensar por sí mismos y llegar a sus propias conclusiones.

CAPÍTULO IV

Replanteamiento de las relaciones de aprendizaje

El marco de expansión de la libertad para aprender, que inspiró el trabajo colectivo del personal docente durante el período de la investigación, desveló algo más que el desarrollo y la mejora de nuevas prácticas. Conllevó también un trabajo para desarrollar el tipo de relaciones que eran necesarias para sostener y fomentar la ampliación de la libertad para aprender. Éstas no solo eran relaciones pedagógicas sino también formas de estar juntos, relacionarse y trabajar que impregnaban cada vez más todos los aspectos de la vida de la comunidad. Estos procesos no tuvieron lugar sin más, sino que fue necesario un esfuerzo sistemático, perspicacia, compasión y asumir riesgos. En este capítulo nos servimos de una serie de ejemplos para explorar la naturaleza de estas relaciones y lo que implicaban, prácticamente en su gestión y desarrollo. ¿Qué hizo el personal docente para formar el tipo de relaciones que creían necesarias como cimiento de su trabajo en la escuela? ¿Qué temas comunes se podían discernir en el grupo en su conjunto? ¿Cómo se reflejaban estos temas en los actos individuales en determinados momentos? ¿Qué desafíos experimentaban las personas al intentar establecer estos tipos de relaciones de confianza? ¿Qué vínculos podemos identificar entre esta labor en torno a las relaciones y los principios de Aprender sin límites que documentaron la visión de la directora a lo largo de todo el desarrollo de la escuela?

Reto, congruencia y el equilibrio natural

Una poderosa fuente de inspiración de las características distintivas de las relaciones fomentadas en el conjunto de la comunidad fue aportada por el esfuerzo, eventualmente exitoso, de una docente con una clase conflictiva durante su segundo año de enseñanza. Sophie se unió al personal docente de Wroxham como maestra recién licenciada en septiembre de 2005. Durante su primer trimestre se sintió sorprendida por el contraste entre las ideas y las prácticas que encontró en la escuela, frente a las que habían conocido durante

sus primeros cursos de pedagogía. Durante este tiempo, en palabras suyas, "se basaba sobre todo en enseñar el currículo, y esto era lo que había que hacer. El planteamiento aquí es bastante diferente. Sobre todo se trata de actividades prácticas, mucho juego de roles y dejar que los niños exploren diferentes caminos y cosas que les interesen". Este planteamiento tuvo mucho sentido para ella, de modo que, aunque nadie la presionó para hacerlo, empezó a introducir algunos cambios en su método de enseñanza al probar formas de ofrecer a los niños mayor libertad y control, así como otras alternativas para su aprendizaje, concederles espacio para perseguir sus propios intereses y desempeñar más actividades prácticas y juego de roles.

Durante el primer año le llevó algún tiempo, según recuerda, desarrollar la confianza y habilidades necesarias para que funcionaran de un modo muy diferente del enfoque planteado durante sus estudios, pero ella estaba emocionada por la respuesta de los niños. Además de una "fantástica" mejora, Sophie se quedó impactada por el entusiasmo y la ilusión que mostraban durante su aprendizaje. Al final de su primer año, quedó convencida de que las "estrategias de Wroxham", como las llamaba ella, realmente funcionaban, y estaba deseosa de usar y aplicar su propio repertorio con la clase de niños de 6 y 7 años al año siguiente. Sin embargo, esta clase presentó un nuevo conjunto de desafíos y Sophie rápidamente advirtió que no podría trabajar con ellos como había hecho con el grupo anterior. A las pocas semanas me dijeron, "Nosotros somos la clase mala, no gustamos a la gente. Nadie quiere trabajar con nosotros". Le impresionó que niños de tan corta edad hubieran captado mensajes tan negativos. Le pareció chocante que les resultara difícil quedarse sentados en la silla, sentarse a la mesa o concentrase en las tareas y le preocupaba que esto afectara la calidad de sus tareas. Reparó en que ella les respondía de un modo que le hacía sentir incómoda. Sabía que no quería pasar un "curso entero reaccionando o siendo dura y negativa. Así es como te hacían sentir". Comprendió que no quería ser este tipo de persona ni era el tipo de relación que quería tener con los alumnos. Tampoco deseaba ser alguien, a ojos de los niños, que tuviera un concepto negativo de ellos.

De modo que decidió que debía encontrar otro camino que fuera congruente con su nuevo énfasis en las prácticas encaminadas a aumentar la libertad para aprender y con el tipo de maestra que aspiraba ser. Su alternativa era intentar trabajar con los niños en lugar de contra ellos, implicándoles en cada etapa al trabajar estrategias positivas para que su experiencia de clase fuera más armoniosa y dotada de sentido. Después de escuchar e identificar la sensación de rechazo y dolor por la ser la "clase mala", Sophie le dio un giro más positivo al diálogo al preguntar a los niños lo que les gustaría que la gente opinara de ellos. Juntos, construyeron una lista de palabras positivas y esto se convirtió en un

punto de referencia compartido en el grupo. Ahora tenían un sentido colectivo de "cómo querían ser y ser vistos por los demás", lo cual fue utilizado por el personal docente y los niños para reconocer y afirmar contribuciones positivas para el bienestar y la armonía del grupo. Los niños también detallaron algunos objetivos colectivos respecto a ellos mismos, tales como escuchar mejor, que fueron expuestos en grandes carteles en la clase. Tras las sugerencias, se añadieron marcas de verificación a sus objetivos cada vez que los conseguían con éxito. Una vez que los objetivos originales se convirtieron en normas aceptadas del grupo, se plantearon y acordaron otros nuevos.

Con el fin de satisfacer sus intereses y crear una sensación más fuerte de inversión en el aprendizaje, Sophie también empezó a implicar a los niños más en la planificación de las actividades y experiencias del currículo, en primer lugar relacionadas con tareas sobre los victorianos durante el trimestre de otoño y en primavera con el proyecto sobre Roald Dahl descrito en el Capítulo III. Fue con este proyecto cuando Sophie sintió que las cosas realmente habían experimentado un giro. La actitud de los alumnos respecto a su aprendizaje había cambiado por completo. Ante la pregunta de por qué había tenido lugar, explicó: "Se trata de devolverles el poder, encontrar aquellos elementos clave que captan su imaginación y les provee oportunidades para aprender las cosas que les entusiasman." Al involucrar a los alumnos de este modo les transmitió numerosos mensajes importantes sobre cómo se les consideraba, valoraba y la confianza depositada en ellos, al mostrar que sus opiniones realmente contaban, y no solo para la maestra.

Sophie se tomaba tiempo para reflexionar constantemente con los alumnos "sobre cualquier cosa, si esto funcionaba o no, por qué no había funcionado, o por qué algo había funcionado muy bien". El diálogo fue en extremo importante en todas las etapas. Procuró en todo momento que la consideraran "parte de ello, en lugar de la persona que lo dirigía". El proceso tenía que ser genuinamente recíproco, con confianza y respeto por ambas partes. Sophie no quería que sus alumnos simplemente modificaran su comportamiento por ella, sino por ellos mismos. Quería que ellos apreciaran que era una manera preferible de estar juntos, de modo que integraran esta comprensión cuando pasaran al siguiente curso.

Sin embargo, no todo fue un camino de rosas. Hubo un momento de crisis a principios del tercer trimestre cuando un niño angustiado arremetió y causó daño a Sophie. Esto la llevó a ella misma casi hasta el límite. Alison y Jo, su mentora, ofrecieron un apoyo vital y la animaron a reconocer que la enorme distancia que ella y su clase habían recorrido juntos. La confianza y la seguridad de sus colegas la ayudaron a conservar su convicción de que la dirección que habían tomado juntos era la correcta. Con el tiempo, no mucho más tarde de este

acontecimiento, las cosas volvieron a su sitio. Tal como lo describió Sophie, en retrospectiva, ella y la clase "encontraron un equilibrio natural, una forma natural de trabajar". Este "equilibrio natural" sin duda es la antítesis de algunos programas de gestión de conducta en los que el poder reside firmemente en manos del maestro y el objetivo es el cumplimiento en lugar del desarrollo de la capacidad de los alumnos para favorecer su criterio autónomo. En la clase de Sophie, se llegó a ello a través de un proceso bidireccional, genuinamente abierto ("te adaptas a ellos y ellos se adaptan a ti") y fue el resultado de todo lo que habían hecho juntos, Sophie insistió, tanto los errores como los éxitos. Fue único para la historia y experiencia de su labor con aquella clase en particular.

No obstante, pese a la naturaleza única de la relación resultante, el enfoque de Sophie refleja algunas características clave de la labor para desarrollar relaciones congruentes con el propósito de aumentar la libertad para aprender en la comunidad de aprendizaje de un modo más general. En primer lugar, incorporó el cometido de aumentar el significado y la comunicación entre ella y los niños al afianzar un denominador común y difundir una visión compartida entre ella y sus alumnos, y entre ellos mismos. En segundo lugar, procuró liberar a los niños de la dependencia de su propia aprobación, y reemplazó la aprobación por aceptación y autonomía. En tercer lugar, hizo un uso constante y activo de la empatía, decidida siempre a ver el mundo a través de otros y reconocer el poder de las emociones durante el aprendizaje. Y, por último, mantuvo firmeza en el propósito incluso en las situaciones más conflictivas. Durante el resto de este capítulo examinamos cada una de estas características esenciales. Analizamos otros ejemplos de trabajo en el área de las relaciones documentadas durante el período de investigación y consideramos cómo estas áreas comunes de trabajo también fueron elementos esenciales necesarios en la creación de una escuela guiada por los principios de Aprendizaje sin límites.

En busca de una visión compartida

En el ejemplo que hemos examinado en detalle, la labor de Sophie para crear una comprensión común se centró en lo que significa participar como un miembro positivo de un colectivo de aprendizaje armonioso. El "equilibrio natural" fue, en parte, una indicación de que se habían establecido suficientes puntos de confluencia entre adultos y niños y entre los propios niños para que la vida de la clase discurriera con tranquilidad. El entendimiento común logrado a través de un diálogo continuo creó un marco seguro en el que las personas podían actuar de manera autónoma; sabían y entendían las expectativas porque las habían creado juntos; sabían que era posible y dónde residían los límites, y podían tomar sus decisiones según correspondía.

En otras clases, un tema central de diálogo discurría en torno a la naturaleza del aprendizaje y de lo que significa ser un buen alumno. Simon, el maestro de 6º, estaba convencido de que "la enseñanza trata de relaciones"; a través de la relación con los alumnos de su clase logró capacitarles para crear lo que DWECK y LEGGETT (1988) llaman una orientación "maestra": la creencia de que independientemente de lo difícil que les parezca a los niños aprender algo, con esfuerzo persistente finalmente lo consiguen. DWECK y colegas contrastan esta forma positiva de pensar con una orientación "desvalida" en la que los niños responden al fracaso como un indicio de que carecen de la inteligencia necesaria para tener éxito y que no hay nada que puedan hacer para ayudarse a sí mismos. "La frase no puedo está prohibida en mi clase", nos dijo Simon. Aún no puedes hacerlo es una de las primeras cosas que les digo". Simon habló abiertamente con su clase sobre su propio aprendizaje, alentándoles a considerarlo como un proceso que nunca termina. A través de reflexiones sobre su propio aprendizaje, les incitó a tener un concepto de "buen alumno" como alguien que estaba dispuesto a intentarlo, hacer valientes esfuerzos por probar nuevas ideas, aceptar los errores como una parte necesaria e inevitable del aprendizaje y hacer todas estas cosas debido a su comprensión de lo que conlleva un buen aprendizaje, en lugar de obtener la aprobación de su maestro. Él, a su vez, intentó llegar a todos los niños al conocerles individualmente, sin rendirse nunca, intentando "abrir todo" para juntos encontrar un camino hacia adelante.

La maestra de 5º, Jo, también consideraba el diálogo constante sobre el aprendizaje con los niños de su clase y cómo ser un buen alumno, un elemento clave en su ejercicio. En el Capítulo III, vimos cómo Jo, al igual que otros docentes, trabajaron con los niños para desarrollar una visión común del valor del aprendizaje con un compañero, al escoger ser un buen compañero de aprendizaje. También vimos cómo reconoció la necesidad de que las autoevaluaciones de los alumnos fueran apoyadas por el desarrollo de un lenguaje compartido al avanzar un paso más allá de dibujar caritas sonrientes o tristes para representar sus pensamientos y evaluaciones. La investigación de Jo acerca del lenguaje de aprendizaje y las evaluaciones educativas en su clase involucraron a los niños como investigadores. Para Jo no hubiera sido natural dirigir la investigación de clase sin compartir tanto el proceso como los resultados con los niños a quienes ella describió como "una comunidad de alumnos". Su investigación fue auténticamente abierta. Por ejemplo, al introducir una discusión de clase sobre las palabras que podrían usar para describir el aprendizaje en su autoevaluación, ella explicó: "Yo no lo sé, así que vosotros no podéis estar equivocados. Para mí también es todo nuevo". Los niños no fueron inducidos a las formas de pensamiento predefinidos de Jo, sino que fueron implicados en

una auténtica experiencia de aprendizaje. A medida que avanzaba el año, tanto Jo como los niños ganaron confianza y desarrollaron una comprensión común de la autoevaluación y sus propósitos.

Crear visiones comunes acerca del aprendizaje, sobre cómo ser un buen alumno y qué estrategias pueden usar los buenos alumnos, desempeñaron un papel significativo para estos docentes al capacitar a los niños para asumir y aprovechar, por completo, las libertades que les fueron concedidas. En un entorno diseñado para fomentar el aprendizaje activo, la voluntad de los niños para hacer buen uso de las oportunidades provistas claramente sería afectada de manera significativa por cómo interpretaran el aprendizaje, cómo entendieran y respondieran a los desafíos y por sus expectativas de éxito. Dejar a un lado las prácticas basadas en la capacidad no era suficiente para cambiar las percepciones y actitudes enraizadas, sobre todo entre los niños de mayor edad. Invitar a los padres a las reuniones sobre los alumnos y su aprendizaje fue también una parte importante del proceso. Conscientes de que las ideas de los niños estaban profundamente influenciadas por las creencias y experiencias de sus padres, los miembros del equipo docente, junto con los alumnos, buscaron formas imaginativas de implicar a los padres y crear visiones comunes sobre los valores subyacentes a los procesos que tenían lugar en la escuela. Por ejemplo, los niños de la clase de Jo, motivados por su participación en la investigación, aportaron la idea de organizar un evento llamado "Trae a tus padres a la escuela". La idea de invitar a los padres para experimentar el aprendizaje en la escuela generó debates entusiastas sobre su organización: a quién se podía invitar y qué actividades se podían ofrecer. Los alumnos decidieron que ellos mismos asumirían el papel de enseñar a los adultos y prosiguió un debate sobre lo que querían que entendieran sus padres sobre el aprendizaje. Se enviaron invitaciones a sus casas y aguardaron las repuestas con mucha expectativa.

Padres, abuelos o hermanos mayores, de más de la mitad de la clase, acudieron a la escuela varias semanas más tarde. La aprensión entre algunos adultos sobre volver a la escuela como alumnos rápidamente se disipó cuando el programa matutino fue explicado por los niños. Habían planificado un programa teórico y práctico para que los adultos pudieran comprender por qué se les pedía que trabajaran de determinadas maneras. Los alumnos habían desarrollado en colaboración, una exposición de una "caja de herramientas de aprendizaje" que incluía una amplia variedad de estrategias tales como "cómo desbloquearte cuando estás confuso". Entre las actividades planificadas para la jornada figuraba una explicación acerca de los "sombreros para pensar" (De Bono, 2000), técnicas para formar equipos, clases al aire libre y composición de piezas musicales. Adultos y niños tomaron parte en una variedad de actividades tanto dentro como fuera del aula, incluyendo coleccionar e identificar insectos fuera del recinto. Los

niños trabajaron en colaboración con su maestra para identificar aquellas actividades que pudieran ayudar a que sus padres entendieran el tipo de aprendizaje que ellos mismos valoraban. Prácticas tales como trabajo en equipo, compartir el conocimiento con un compañero de aprendizaje, resolución de problemas y aprender de los errores con una comunidad colaborativa fueron ilustradas eficazmente por los eventos expuestos durante la mañana. Los niños dejaron claro que estos eran los aspectos de aprendizaje que les capacitaba para asumir el riesgo en sus tareas diarias.

Desarrollar y transmitir aceptación

También se puso de manifiesto que los profesores consideraban importante alejarse de las relaciones basadas en la aprobación con el fin de apoyar y fomentar la libertad para aprender. Como hemos visto anteriormente, Sophie estaba decidida a desarrollar una forma de trabajar con su clase que no se basara en frenar o imponer un cumplimiento irreflexivo. No quería que los niños modificaran su comportamiento solo para ganar su aprobación; tenía claro que los niños debían descubrir formas de ser y aprender juntos que fueran personal y colectivamente satisfactorias, el "equilibrio natural".

En la investigación llevada a cabo con su clase acerca del lenguaje de evaluación, Jo observó que algunos de sus comentarios parecían sugerir que lo hacían por ella en lugar y no porque realmente comprendieran cómo la autoevaluación podía contribuir a su aprendizaje. Advirtió que debía trabajar más para ayudarles a dar el siguiente paso y reconocer el valor de la autoevaluación como una parte integral de la formación de un buen estudiante. En la conclusión de su tesis, registró esto como una prioridad para trabajar con su clase (Smith 2007, pág. 62). De forma similar, en los relatos de Simon y Jo del trabajo que dedicaron al concepto de "aprender" con sus respectivas clases, vimos que ambos estaban decididos a ayudar a los niños a formar y ser guiados por su propio concepto de lo que es ser un buen estudiante, en lugar de simplemente aceptar y acatar la definición de la maestra. Ambos eran conscientes de la desventaja de aprender para agradar al maestro, lo cual descartaba la posibilidad de otros tipos de aprendizaje más valiosos.

Al igual que Sophie, tanto Simon como Jo comprendieron que el objetivo de extender la libertad para aprender implicaba la necesidad de una relación diferente con sus alumnos. Querían liberar a los niños de la carga de intentar adivinar lo que necesitaban hacer o decir para ganar el elogio de su maestro y darles la libertad de pensar por ellos mismos, a sabiendas de que eran aceptados, valorados y se confiaba en ellos por quiénes eran, como personas individuales únicas, en lugar de por el valor que les otorgaba (según creían ellos)

su maestro.

Carl ROGERS (1969, 1983) llama a este tipo de relación "aceptación". La aceptación en términos de ROGERS no trata simplemente de reconocer y valorar a los individuos tal como son; es profundamente transformadora. Es la condición necesaria para el aprendizaje autónomo, los medios por los que el educador crea las condiciones de seguridad psicológica para que el aprendizaje no se dificulte de forma inevitable. En Wroxham, el concepto de los docentes de la "aceptación" parecía estar básicamente centrado en la confianza: la confianza en el deseo de los niños de aprender, la confianza en su poder como alumnos, la confianza en su capacidad para trabajar juntos con sensibilidad y de manera productiva, y la confianza en su infinita capacidad de improvisación para aprovechar las oportunidades de aprendizaje de maneras impredecibles e incontables. Lo más importante fue que entrañó comunicar a los niños que tenían, y no debían perder, este tipo de confianza, de modo que no necesitaban preocuparse por intentar ganarse la aprobación de su profesor. Podían aprovechar sus esfuerzos por hacer sus propias preguntas, pensar las cosas por ellos mismos y emprender su propia línea de investigación, sin temor a cometer errores o fracasar en alcanzar un estándar requerido.

Desde nuestro estudio de los elementos comunes de la pedagogía en el Capítulo III, es obvio que la existencia de auténtica confianza en estas distintas modalidades no surgió simplemente a través de un acto de voluntad. Emergió gradualmente y se estableció de un modo más seguro en la medida en que el personal probó prácticas diseñadas para dar a los niños más autonomía, y quedaron impactados por la efectividad y creatividad con que hicieron uso de ello. Para Sophie la elección de un planteamiento basado en la confianza, antepuesto a la imposición de su autoridad sobre la clase, en efecto, era muy arriesgado. No sabía con antelación que la confianza en niños tan pequeños estaría tan arraigada. Pero una vez que ella y la clase examinaron sus dificultades y supo por propia experiencia que la confianza estaba en buena situación, sintió que tenía un suelo firme desde donde extender su confianza a la siguiente clase con seguridad.

Parecía que cuanto más confianza depositaba en los niños, más competentes e ingeniosos se mostraban. Por ejemplo, un maestro de secundaria de un centro educativo de la localidad que había oído hablar de las reuniones de grupo en círculo en Wroxham, pidió a Alison que dirigiera una reunión de docentes veteranos sobre el hecho de que los alumnos tuvieran voz propia. Alison lo consultó con Jo y decidieron invitar a los alumnos de 5º a planificar y realizar una presentación sobre su aprendizaje. Les preguntaron si querían participar y un pequeño grupo se ofreció voluntario para hacer una presentación de Power-Point. La presentación fue escrita y leída enteramente por ellos. Cuando los

alumnos llegaron con el equipo docente a la escuela para hacer su presentación, fueron guiados hasta un anfiteatro. A pesar de este escenario intimidante, hablaron con claridad y pasión sobre las opciones que recibían en su aprendizaje, las emocionantes oportunidades que experimentaban en la escuela y la importancia de escuchar a todos los miembros de la comunidad escolar. No solo presentaron sus ideas con claridad y con humor como grupo, también respondieron con entusiasmo y madurez a una amplia variedad de preguntas de colegas de secundaria. Su capacidad de respuesta a las demandas del evento confirmó sobradamente la confianza de sus maestros en su capacidad para asumir desafíos y comunicar su pensamiento de manera confiada cuando ellos mismos asumían el control.

El cambio, desde la aprobación a una aceptación basada en la confianza como base para las relaciones, fue facilitado de forma significativa por todo el equipo docente en conjunto y por la gradual eliminación de expresiones respecto a las capacidades diferenciales. La confianza, tal como se reflejó en el pensamiento y la práctica de los docentes de Wroxham, cabe argumentar que es la antítesis de las expectativas diferenciales establecidas por el pensamiento basado en las capacidades, en las que las elevadas expectativas por definición están reservadas a unos pocos alumnos considerados como los más aptos. En la medida en que los docentes exploraron otras alternativas al agrupamiento por capacidades y advirtieron cómo respondían los niños, no solo revisaron sus expectativas sino que, progresivamente, dejaron de verse obligados a recurrir a las categorías de capacidad como herramientas de apoyo en la planificación y en sus comentarios acerca de los alumnos. La ausencia de un agrupamiento jerárquico, con todos los mensajes potencialmente negativos que conlleva y la falta de etiquetas para clasificar a los niños como identidades específicas y estables, crearon las condiciones para que la confianza en la capacidad de todos los niños para aprender podía ser auténticamente creado y transmitido, de manera que todos pudieran ser libres para aprender y ser aceptados.

En el Capítulo III examinamos algunos de los cambios positivos que observó Cheryl en su clase de 1º cuando reemplazó los agrupamientos por capacidades por un enfoque más flexible. Mark, un niño de su clase que prosperó en este nuevo ambiente, estaba absolutamente fascinado por el mundo de las Ciencias Naturales. Poseía un conocimiento elevado sobre animales y hablaba con seguridad sobre lo que había aprendido con su familia a través de los libros, de la televisión y al explorar en Internet. Sin embargo, le resultaba muy difícil escribir sobre ello; mostraba un desajuste entre lo que podía expresar en lenguaje oral y su aptitud limitada para producir textos escritos, pero puesto que su tutora, Cheryl, ya no utilizaba agrupamientos basados en la capacidad y había empezado a ofrecer otras alternativas a los alumnos, no sufrió la humillación de

no ser apto para escribir. Fue observado mientras se empapaba un libro sobre tractores Caterpillar: registró su aprendizaje con ayuda de cuidadosos y detallados dibujos que después etiquetó. Su amigo Arun le ayudó a encontrar las palabras clave que necesitaba e incluso le enseñó a formar algunas letras. Cuando fue invitado para exponer su trabajo, Mark ofreció contar al resto de la clase lo que había aprendido sobre los tractores Caterpillar con ayuda de las detalladas ilustraciones del libro. Gracias a su conocimiento general y a su entusiasmo al compartir información interesante, causó admiración entre sus compañeros de clase y su maestra; sus dificultades para aprender a escribir no se convirtieron en una etiqueta que le definiera.

Los padres entrevistados durante el período de la investigación comprendieron perfectamente por qué el personal docente de la escuela había decidido, por principios, evitar clasificar y agrupar a los niños según sus capacidades y en su mayoría sentían una fuerte afinidad con la razón subyacente. Uno de los padres explicó "…poner a los niños en ciertos grupos y decirles que son los más listos o los más tontos casi nunca funciona. No funciona para los padres: se vuelven competitivos y dicen, pues mi hijo está en tal o tal grupo, o no lo está". La mayor parte de los padres consideraron beneficiosa esta política tanto para sus propios hijos como para los estudiantes en general. Eran conscientes de lo sensibles que eran los niños a los efectos de la clasificación por aptitudes y agrupamientos, que uno de los padres describió como "insano". Un padre pensó que si su hijo hubiera podido estar en el grupo de los más capacitados, temía que esto le volviera arrogante. Otro, opinó que su hija podía haber estado entre los últimos de la clase por sus dificultades con la ortografía y añadió que esto podía haber conducido a que se sintiera desmoralizada y desmotivada, y aceptara el fracaso de forma permanente. Los efectos de la clasificación por aptitudes, dijo otro padre, podían durar toda una vida. Estaban de acuerdo en que todos los niños necesitan motivación y estimulación; los niños deberían ser motivados a sentir que "cualquier cosa es posible" para abordar el aprendizaje con seguridad y para aprovechar todas las oportunidades que surjan. Establecer esta confianza fue el objetivo fundamental, manifestaron los padres, y una vez establecida, tendría lugar el éxito académico.

Así pues, ¿cómo se fortalecía la confianza de los niños? Los padres convinieron en que la ausencia de etiquetas para las capacidades era crucial. Un padre usó explícitamente la palabra "libertad" al afirmar que sin las comparaciones basadas en las aptitudes, "todo el mundo se sentía libre para aprender". La confianza crece porque todo el mundo "está en igualdad de condiciones y se siente importante", y entre otras razones no menos importantes, porque había tantas oportunidades para que los niños expresaran sus pensamientos y sentimientos sobre su aprendizaje, para experimentar, ser escuchados y comprobar que sus

ideas no solo eran escuchadas sino que se ponían en práctica. Coincidieron en que "todo el mundo tenía algo que aportar" y era tratado como un individuo con una contribución única.

Las pocas dudas expresadas tenían que ver con estrategias prácticas, por ejemplo, si alentar a los niños a elegir su propio nivel de trabajo proveería suficiente reto para todos. A uno de los padres le inquietaba que su hijo no fuera lo bastante motivado para escoger la tarea más difícil, aun siendo capaz de afrontarla. Otro consideró que el enfoque de Wroxham creaba una mayor presión para el profesorado. Otros padres comentaron que al principio habían tenido dudas, pero se habían disipado al ver que sus hijos prosperaban. El padre que estaba preocupado porque su hijo tendiera a elegir las opciones más fáciles se tranquilizó al ver que el docente tomaba medidas activas para desafiar al alumno. Su segundo hijo, que había luchado inicialmente con la escritura, claramente se había beneficiado también del cuidadoso apoyo y motivación de su maestra para que afrontara "suficiente" desafío.

Sin embargo, sería un error asegurar que la transición, desde la aprobación a la aceptación, como la base de las relaciones se llevó a cabo sin problemas ya fuera para los adultos o para los niños, tal como ilustra el siguiente incidente. A Derek, el autor de los "famosos" cuadernillos descritos en el Capítulo III, no solo le apasionaba aprender, también tenía un carácter explosivo. A pesar de intentar resolver cualquier conflicto de amistad con palabras en lugar de con los puños, se ofendía enseguida. Cualquier crítica real o implícita podía ocasionar un estallido de ira y que saliera furioso de la clase para ir a esconderse.

Una tarde Derek salió de la clase gritando una serie de improperios y se encerró en el baño, negándose a salir. Cuando el jefe de estudios, Simon, finalmente logró convencer a Derek para que abriera la puerta, con calma le pidió que pusiera por escrito lo que había ocurrido. La maestra de la clase de Derek era la señora N que sustituía a la tutora, Jo, aquella tarde. Su lista de quejas se reproduce a continuación:

Quejas sobre la Sra. N
Quiero que la Sra. N utilice un tono de voz amable y delicado.
Quiero que la Sra. N no vuelva a darme clases nunca más.
Quiero que la Sra. N no me meta prisa con mis tareas.
Quiero que la Sra. N sea una buena maestra por una vez.
Quiero que la Sra. N piense en los demás con mayor respeto.
Quiero que la Sra. N se dé cuenta de que los niños pequeños se disgustan fácilmente.

Después de escribir sus pensamientos, Derek se sintió capaz de regresar a clase y disculparse. Al día siguiente, la directora se sentó con Derek para hablar de lo que había sucedido. Escuchó su lista de quejas y le preguntó qué le había hecho enfurecer tanto. Respondió indignado que casi había finalizado la tarde,

había terminado su trabajo y la maestra le mandó copiar una receta que utilizarían cuando hicieran pan la semana siguiente. Derek replicó que era una pérdida de tiempo pero ella insistió. Fue la insistencia lo que detonó la explosión. Alison explicó por qué una reacción extrema era inaceptable; ahora, en un marco más calmado, Derek podía articular con claridad la razón de haber perdido los estribos. Sin embargo, seguía insistiendo en que él había tenido razón y que la maestra no debió pedirle algo que él consideraba una pérdida de tiempo.

Como beneficiario del compromiso del profesorado a fomentar la autonomía en lugar del obligado cumplimiento, cabe argumentar que el agravio de Derek era legítimo. No sentía que la Sra. N le había tratado justamente ni con amabilidad, ni le había escuchado o confiado en él como el estudiante comprometido que se consideraba. En lugar de agachar la cabeza con sumisión, había defendido su derecho como alumno a ocupar su tiempo en tareas que tuvieran sentido. A sus ojos, fue la maestra quien había roto el trato, aunque reconocía su falta al dar una expresión tan clamorosa a su protesta.

La situación requería una gestión delicada. Era importante asegurar que Derek supiera que su punto de vista se había tomado en serio, y al mismo tiempo ayudarle a aprender del incidente de una manera digna y creativa. Alison sugirió que tal vez le gustaría planificar e impartir una clase la semana siguiente. Esto quizá le ayudará, pensó ella, a lograr una mejor comprensión de las relaciones entre maestros y alumnos desde una perspectiva diferente. La idea no era tan arriesgada como parecía, ya que ella sabía que la tutora, Jo, apoyaría la idea y ayudaría a Derek, al asegurarse de que fuera capaz de dirigir la clase con eficacia. También conocía a Derek y valoró su capacidad para asumir un papel docente. Se ofreció para hablar con Jo y ver qué podían organizar. Derek aceptó entusiasmado y sugirió una clase de poesía.

Aunque había pasado una semana entre el incidente de clase y la lección planificada, nunca hubo por ninguna de las partes duda de que se sacaría tiempo para la lección de Derek o que él tendría el coraje de proseguir con la idea. Derek planificó la lección de poesía haciendo uso del formato del plan de lecciones de la escuela y preparó todos los recursos que necesitaba con ayuda de Jo. Alison se unió a la clase y escribió un poema según las instrucciones de Derek, que ahora hacía de maestro. Le hizo saber que había terminado pronto y necesitaba hacer otra cosa y él le pidió que escribiera otro poema, a lo que ella aceptó. Después de la clase, nadie sintió la necesidad de informar a Derek de lo que sintieron por haber tomado él la iniciativa. Confiaron en él para aprender de la experiencia y su comportamiento subsiguiente mostró que en efecto así había sido.

Derek continuó siendo una fuerte presencia en su clase; en muchas ocasiones era difícil trabajar con él. Dado su temperamento explosivo, las relaciones de

Derek con sus profesores y compañeros fácilmente podían haberse tornado conflictivas. En cambio, al escucharle y mostrarle respeto como alumno, y al considerar los estallidos de temperamento como oportunidades de aprendizaje, los docentes permitieron que floreciera su auténtica pasión por aprender. En una entrevista con otros niños hacia el final del curso de 6º, las contribuciones de Derek sugieren que fue muy consciente de la trascendencia de la libertad que le habían otorgado:

Derek: Creo… que los niños necesitan tener libertad en su escuela, necesitan tomar sus propias decisiones, y si no se les permite, no sé…

Alison: ¿Se rebelan?

Derek: Sí, porque si no consiguen su propósito, intentarán salirse con la suya.

La importancia de la empatía

Para los docentes de Wroxham, la "aceptación" no solo significaba confianza. También implicaba empatía con los sentimientos y perspectivas de los niños, un esfuerzo persistente por parte de los maestros para salirse de sus propios marcos de referencia e intentar entender el mundo de los niños, sus experiencias de clase, sus pensamientos y aprendizajes desde su punto de vista. Ya hemos visto cómo la capacidad de Sophie para transmitir empatía fue un aspecto importante de su práctica. Su comprensión genuina de los sentimientos de los niños, su habilidad para ponerse en su lugar y pensar desde su perspectiva les permitió sentir que ella trabajaba con ellos para encontrar mejores formas de estar juntos en la clase. Para Jo la empatía fue esencial para su relación con la clase. Nos contó cómo había aprendido de los niños la importancia de considerar su trabajo como un regalo y de responder con la misma consciencia e interés por los sentimientos del obsequiante como haría por un regalo, y también dar algo de sí misma a cambio.

La empatía de los docentes por los sentimientos y puntos de vista de los niños abrió un espacio para que crearan sus propias condiciones para el aprendizaje, libres de restricciones innecesarias. Cuando un inspector jefe (HMI) pasó un día en la escuela en una visita oficial, su primera impresión fue que nunca olvidaría un momento en la clase de 1º cuando, entre un grupo de alumnos inmersos en la escritura, observó a un niño vestido desde la cabeza hasta los pies como un tigre. Es interesante reflexionar sobre por qué esta observación causó tal impresión en una profesional de tan amplia experiencia. Tal vez advirtió que en Wroxham llevar un traje de tigre mientras escribían no era un acontecimiento llamativo. Vio por sí misma que no había una cola de niños clamando su turno para llevar el traje; no había adultos encima para asegurarse de que todo el mundo estuviera concentrado en su tarea. Daniel simplemente se sentó a escribir con el traje de tigre y eso es todo. La inspectora probablemente sabía que en

muchas escuelas la visión predominante del adulto sería que los disfraces de tigre y escribir no eran compatibles. En Wroxham, la gente entendía que en el mundo de los niños no hay discontinuidad entre llevar un disfraz de tigre y escribir. Por el contrario, un disfraz de tigre podía ser exactamente el medio adecuado para escribir, donde la imaginación podía correr libre y con el que un niño se podía sentir tranquilo, abrigado y seguro, preparado para afrontar el reto de escribir un cuento.

Para Darrelle, la maestra de 3º, las relaciones basadas en la empatía fueron el corolario necesario de lo que ella denominaba un planteamiento "centrado en el interés del alumno". La percepción de Darrelle sobre la importancia de la empatía tenía fuertes raíces en su propia experiencia como estudiante. Ella sabía lo que se sentía al ser un niño supuestamente no valorado o ignorado hasta que un día sacó la máxima nota en un examen de nivel. Su profesora, que "no me había hablado en dos años" de pronto empezó a decir "vamos a preguntar a Darrelle". Se había hecho merecedora de atención y de mención solo por haber demostrado un rendimiento sobresaliente. Darrelle tampoco olvidó nunca a un niño que conoció cuando hacía las prácticas que tenía repetidos conflictos con su maestra. El niño le confió que "ella cree que no soy nada, me trata como a un perro" y para él esto significaba la ruptura final de la relación: "Si ella cree que no soy nada, ella no es nada para mí". Darrelle estaba profundamente afectada por estas palabras y sus probables consecuencias. "¿Qué esperas de alguien a quien tratas como si no fueran nada? O bien se defienden o se inhiben en su coraza y se convierten en nada".

Experiencias como estas dejaron a Darrelle una profunda conciencia de la fragilidad de las sensibilidades de cada niño, el poder asombroso que potencialmente ejercen los educadores y el impacto que trae consigo, para bien o para mal, en la percepción que tienen de ellos mismos como alumnos y de su concepto del lugar que ocupan en el esquema general de las cosas en la escuela. Como consecuencia, declaró una creencia prácticamente paternal en la valía de cada alumno, así como la responsabilidad de transmitir estas creencias a todos los niños de su clase. "Jo y yo hemos pasado todo nuestro tiempo", contó Darrelle, "intentando fortalecer a los niños al ayudarles a creer que son bellos, queridos, listos y que pueden hacer cualquier cosa". La posible tensión entre el objetivo de liberar a los niños de la dependencia de la aprobación de su maestro por un lado y alimentarlos constantemente con mensajes positivos por otro, se puede resolver si comprendemos que la prioridad de Darrelle era comunicar su valía a través del reconocimiento personal en lugar de a través de elogios. Lo importante era que todos los niños debían sentirse reconocidos y apreciados por ellos mismos, no por su comportamiento sumiso o por determinados logros.

Esta percepción del reconocimiento personal fue transmitida, en parte, a través

de la atención con que Darrelle escuchaba a sus alumnos, por la implicación en sus ideas y mediante la empatía, a través de la voluntad de salirse de su propia perspectiva e intentar ver el mundo escolar desde el punto de vista de los niños. SCHON (1988) habla de la importancia de "dar a los niños la razón", es decir, la presunción inicial de que lo que hace o dice el niño tiene sentido, incluso en el caso de que el maestro en un principio no lo entienda. La comprensión del docente progresa en la medida en que intenta salir de sus propios marcos de referencia y profundiza en el significado desde la perspectiva del niño. El compromiso de Darrelle con las relaciones empáticas le ayudaron a liberar a los niños de las constricciones que hubieran podido limitar su aprendizaje. Por ejemplo, dos alumnos de su clase quisieron escoger sus propios libros para leer en lugar de ser guiados hacia determinados títulos, codificados por colores para diferentes niveles de dificultad. Inicialmente, Darrelle se resistió a acceder a su petición. Sin embargo, tras una reflexión posterior percibió que la solicitud de un niño podía derivar de su sentimiento de ser algo "corto" para la lectura; desde su punto de vista ella parecía estar confirmando este juicio —y por consiguiente, el bloqueo emocional que creaba— si insistía en que continuara haciendo sus elecciones desde un nivel en concreto. De modo que le invitó a seleccionar su propia materia de lectura mientras observaba cuidadosamente su elección de libros y su progreso. Para Darrelle fue gratificante observar que en un corto período de tiempo empezó a leer con mucha mayor fluidez y seguridad. Otra niña parecía estar profundamente motivada por el reto de sus padres de convertirse en un "lector libre" (un término abreviado de clase para alguien que escoge libros con libertad después de leer todo el material codificado por colores). Darrelle sintió que era correcto capitalizar esta ambición en lugar de desalentarla. Su capacidad para ponerse en el lugar de la alumna y apreciar lo que marcaría la diferencia desde su punto de vista fue recompensada; observó que la niña progresó "a pasos agigantados" una vez que obtuvo la libertad para escoger sus propios libros.

No obstante, el personal era muy consciente de que el proceso de llegar a conocer y dar reconocimiento a cada niño de forma individual requería una labor continuada. Nunca se puede dar por hecho o dejar al azar. Cuanto más libertad concedía a los alumnos y mayor control se ejercía sobre su aprendizaje, más impredecible parecía dicho aprendizaje. Por tanto, era más que vital procurar de manera constante comprender el significado de las actividades de los alumnos desde su punto de vista. La empatía, incluyendo escuchar a los niños, era una herramienta vital para los docentes quienes, como dijo Simon, deben verse a ellos mismos y presentarse ante sus alumnos como personas que están en continuo proceso de aprendizaje. Los niños de la clase de Jo de 5º, claramente empezaron a tomarse en serio la responsabilidad de ayudarla a adquirir

información sobre su forma de pensar y comportamiento. En su tesis, Jo describe un momento de auténtica colaboración cuando Louis le confió: "Yo pienso mucho. Parece que estoy soñando despierto, pero no es así. Estoy pensando, ¡pero me lleva mucho tiempo!" (Smith 2007, pág. 47).

Las apreciaciones que surgieron del reciente estudio de observación de la clase mencionado en el Capítulo III subrayan el conocimiento forzosamente incompleto de los niños con los que los docentes deben trabajar. Bibby (2011) utiliza una lente psicoanalítica para razonar sus observaciones sobre las interacciones profesor-alumno en una clase de alumnos de los dos últimos años de enseñanza primaria. La comunicación entre los profesores y alumnos nunca será completamente transparente, argumenta. "Pero si trabajamos juntos, podemos llegar a conocernos un poco mejor… Para conocer a los demás, para teneros en mente, hemos de dar un paso más allá de nosotros mismos". (Bibby 2011, pág. 132).

En el mismo estudio, Bibby también discute la importancia de crear "entornos acogedores" para los alumnos, y permitirles afrontar las dificultades y retos a sabiendas que las tensiones y ansiedades pasarán, en lugar de acudir a rescatarlos con tareas menos difíciles o una asistencia prematura que reduce las oportunidades de aprendizaje. Los maestros de Wroxham hablaron sobre cómo podrían anticipar los sentimientos y reacciones que pudieran ser una barrera para el compromiso incondicional, y elaboraron formas de reconocer y resolverlo durante los procesos de una actividad. Por ejemplo, cuando Simon y Martyn impartieron conjuntamente una serie de lecciones de escritura descritas en el Capítulo III, anticiparon, con razón, que algunos niños podrían experimentar miedos al trabajar en grupo, tal como descubrió Alison cuando se sentaba con los niños de 4º, justo antes de que empezara la clase. Los niños expresaron una profunda aprensión acerca de trabajar con compañeros mayores, en especial, al exponer, según ellos, sus limitadas aptitudes de escritura.

Cuando se juntaron las dos clases, Martyn y Simon empezaron por ilustrar su propio aprendizaje al compartir vivencias asombrosas sobre sus continuos intentos para aprender a jugar al golf. El mensaje a transmitir residía en que el aprendizaje puede ser difícil independiente de la experiencia que tengas. Planificaron esta introducción deliberadamente porque querían que los alumnos, de los dos grupos diferenciados, plantearan la labor de trabajar juntos con una mente abierta. Puesto que todos aún estaban en proceso de aprendizaje, existía un espacio para que mayores y pequeños aprendieran juntos de un modo productivo. Los mayores no necesitaban sentir que sabían más y los pequeños tendrían que comprender que sus ideas serían tenidas en cuenta y puestas en práctica. De esta forma se ayudaba a todo el mundo a ver cómo escribir juntos permitiría la producción de una obra que, de forma individual no hubieran podido

lograr. A través de sus historias, Simon y Martyn prepararon a los niños para probar una forma diferente de trabajar, al formar parejas desde grupos de diferentes edades y animarlos a entender que merecía la pena arriesgar porque "estamos aprendiendo a ser buenos ciudadanos". Todo el mundo podía apoyar y ayudar al otro; cometer errores y superarlos era parte del aprendizaje. "No solo les enseñamos a escribir", explicó Simón, "les enseñamos a ser personas".

En toda la escuela se reconocía que el aprendizaje no podía tener lugar cuando existían problemas emocionales como preocupaciones en el hogar o conflictos entre amigos. Varias clases contribuyeron con buzones hechos a mano mediante los cuales los niños podían contar sus sentimientos personales. En nuestro debate expuesto en el Capítulo III sobre los cuadernillos de aprendizaje hechos por los niños de 5º, observamos que estos podían ser utilizados para hacer confidencias sobre amistades o alguna preocupación, así como temas relacionados con el aprendizaje. El siguiente comentario fue escrito en uno de los cuadernillos en una época en que una de las chicas consideraba difícil mantener amistades:

> No me gusta contarle a mi madre lo que ha ocurrido en la escuela salvo que sea obligatorio. Porque si se lo cuento a mi madre tendré otro disgusto más. Todo el mundo tiene un montón de discusiones tontas y esto rompe muchas amistades. Esto viene ocurriendo desde hace mucho y siento que no paso un solo día sin discutir.

Varios docentes expresaron la creencia de que las emociones y los sentimientos deberían ser abiertamente reconocidos como una manera de ayudar a los niños a afrontar cualquier dificultad. Los niños hicieron eco de esta opinión. Un niño de 6º, al que le faltaba muy poco para dejar la escuela, observó en retrospectiva, agradecido, que la maestra de su clase "sabe cuando estás triste y sabe cómo hacer que te sientas mejor y de ese modo aprender... nota cosas de inmediato, así que si llegas un día y te sientes diferente, lo nota enseguida".

Tomar conciencia de que el entorno escolar necesitaba ofrecer refuerzo en los asuntos emocionales condujo a un debate en las reuniones de grupo en círculo sobre la envergadura de este apoyo. Se acordó convertir la sala de enfermería en un lugar tranquilo donde podían acudir los alumnos si necesitaban un "lugar donde calmarse" o simplemente si se sentían tristes. La sala fue redecorada y amueblada con sillones blandos, peluches, cuentos y cojines. Un residente local hizo un enorme arcoíris de collage que suspendía del techo. En las reuniones de grupo, los niños votaron para elegir el nombre Sala Arcoíris. En teoría los niños podían ir sin vigilancia un rato, por su cuenta, a la Sala Arcoíris. De hecho, la ubicación de la sala, justo enfrente de la secretaría, aseguraba que cualquier niño que decidiera tomarse un recreo, era advertido por el personal de secretaría que vigilaba, discretamente, en caso de necesitar un adulto que ofreciera ayuda. El uso de la sala variaba según el estrés experimentado por cada niño, pero la

provisión de este espacio continua siendo altamente valorado por todos.

La empatía por parte del equipo docente fue una vía para el pensamiento creativo y resolución de problemas en todos los aspectos de las experiencias de los alumnos de la escuela. Las dificultades que surgieron en las relaciones sociales y en el sentido de pertenencia de los niños se tomaron tan en serio como los asuntos relacionados con el progreso académico o la conducta en clase, puesto que el profesorado entendió que las dificultades en estas áreas podían tener un efecto poderoso sobre el conjunto del bienestar y el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, Lizzy era una chica callada y tímida de la clase de 6º. Durante las últimas etapas de 5º se hizo evidente que consideraba difícil socializar con sus compañeros porque tenía pocos intereses en común con ellos. Como consecuencia, mostraba resistencia a asistir a la escuela. En respuesta a esta dificultad, los adultos en su reunión de revisión del aprendizaje, sugirieron algo que al parecer podría estimular un nuevo interés y sentido del propósito. La directora y el director adjunto la invitaron a asumir la responsabilidad ante la escuela de los eventos para recaudar fondos para BBC Children in Need. Explicaron que necesitaría planificar estos eventos a través de las reuniones de grupo en círculo y después organizarlos, posiblemente con la ayuda de un pequeño grupo de trabajo. A Lizzy pareció gustarle la idea y su madre la animó.

Como resultado de esta respuesta imaginativa a su problema, Lizzy forjó una nueva amistad con Karen, otra niña callada de su curso. Se conocieron después de clase en sus casas para discutir sus ideas y trasladar sus planes a las reuniones de grupo. Juntas, hicieron murales, presentaron las ideas generadas en las reuniones de círculo a la asamblea general de toda la escuela y organizaron un exitoso mercadillo. Estos eventos para recaudar fondos generaron un gran entusiasmo en toda la escuela y las chicas fueron entrevistadas para el periódico local. El éxito de la iniciativa fue un indicativo de lo bien que los adultos involucrados se pusieron en el lugar de Lizzy e inventaron un modo de implicarla en un evento de gran resonancia que sacó partido de sus cualidades e intereses.

La empatía también orientó respuestas para el personal docente ante los desafíos presentados por David, que ingresó en la escuela a la edad de 9 años. Aunque inicialmente parecía que hacía amigos en el patio, le resultaba difícil controlar su genio, en concreto durante juegos competitivos como el fútbol. Un público de niños curiosos se aglomeraba alrededor si David, mostraba signos de enfado y ésta atención rápidamente agravaba la situación. Los niños de 6º que organizaban los juegos para los más pequeños advirtieron que David era muy difícil de tratar; en una ocasión perdió los nervios y pegó a uno de los cuidadores del patio con un bate de cricket. El incidente, que todos consideraban una forma de respuesta insostenible e indeseable, condujo a la expulsión de David durante media jornada.

Cuando Jo, su maestra, habló con David, le quedó claro que a él no le gustaba el sentimiento de furia que le inundaba, pero le resultaba casi imposible controlarse una vez que estos sentimientos se habían disparado. Al hablar con él e intentar entender sus ansiedades, descubrió que David era un experto en el cuidado de conejillos de india. En esta época, no era habitual en las escuelas permitir animales en las instalaciones debido a estrictas normas de salud e higiene. Sin embargo, se decidió instalar una conejera para los conejillos de india cerca de su clase para que David pudiera cuidar a los animales durante la hora del almuerzo y ayudar a que otros niños aprendieran a cuidarlos. Cuando los nuevos conejillos de india, Ant y Dec, llegaron a la escuela hubo un gran alboroto. Vivían en el patio que daba al comedor y donde los niños de todas las edades les observaban encantados a través de la ventana mientras comían. El interés de los niños en las rabietas de David declinó, ya que preferían el privilegio de pasar algo de tiempo con él mientras cuidaba a las mascotas de la escuela.

La medida tomada para ayudar a David parece ilustrar lo que SALMON (1995, pág. 80) quiere decir cuando defiende "crear un espacio más generoso en nuestro sistema escolar" que englobe a todos los niños pequeños, incluyendo a aquellos percibidos como "diferentes". Ella sugiere que las "escuelas necesitan dejar a un lado el lenguaje de protesta en respuesta al comportamiento desafiante y, en su lugar, centrarse en las 'perspectivas', las subjetividades personales de los propios niños". Aunque este niño había hecho daño a otros e incluso había golpeado a un miembro del profesorado, no fue demonizado. La medida elegida fue especialmente adaptada para las cualidades de David como persona. Creó un espacio positivo en el que podía reafirmar y generar un sentido de ser humano competente y atento, y ser aceptado y reconocido como tal por el equipo docente y por los niños. A pesar de haber mostrado rabia y violencia, se confiaba en él para cuidar a criaturas vulnerables. Los niños pequeños acudían a él para preguntarle si podían visitar a los animales; esto le permitía actuar como un guía informativo y afectuoso. Al encontrar un modo de contribuir de forma positiva a la escuela, el profesorado claramente señaló que David y, por implicación, todo el mundo, merece otra oportunidad y que cualquiera puede ser valorado como miembro de la comunidad cuando se le brindan las oportunidades adecuadas.

Además de beneficiar a David, la solución tuvo repercusiones que se extendieron a toda la comunidad. Transmitió a los niños importantes mensajes sobre las relaciones, sobre cómo se trata la gente —y cómo deberían tratarse— en Wroxham. En general ayudó a crear empatía en la comunidad. Aunque David continuó presentando al equipo docente numerosos desafíos, todos eran más capaces de solidarizarse con él y esperar y confiar que gradualmente controlaría su temperamento.

Mantener un propósito firme

Trabajar para desarrollar las relaciones de las maneras, descritas hasta ahora en este capítulo, era siempre complejo y difícil. No obstante, mientras las cosas progresaban relativamente bien, era profundamente reconfortante ver también cómo respondían el alumnado a los esfuerzos del equipo docente. No era difícil aferrarse a las convicciones sobre los tipos de relaciones requeridas para permitir la libertad para el aprendizaje y continuar fomentándola. Era cuando surgían las crisis que los valores y principios se ponían a prueba hasta el límite. Vimos cómo Sophie casi se derrumbó y lo importante que era para el resultado eventual que no flaqueara en su decisión. En general, dentro de la comunidad escolar, los mayores desafíos surgían por la conducta. La necesidad de responder de inmediato para garantizar la seguridad de todos podía anticipar respuestas congruentes con los tipos de relaciones a los que el equipo docente aspiraba de forma creciente.

Un reto concreto para el equipo docente surgió cuando se decidió permitir a Miles, un niño en régimen de tutela, a entrar en Educación Infantil dos trimestres antes, una vez que el personal conoció sus circunstancias y observó su reacción durante su primera visita a la escuela infantil. Miles, al que habían aceptado recientemente en un nuevo lugar de acogida, había pasado sus primeros años de vida en un entorno extremadamente restringido con interacción limitada y muy pocas oportunidades para jugar. Su primera visita a la escuela de Educación Infantil fue memorable. Cuando fue llevado a la zona de juego al aire libre, se soltó de la mano de su madre de acogida y se lanzó hacia los niños que estaban jugando. Se entusiasmó tanto por un coche de juguete que no pudo resistir a subirse a él. El niño que conducía se lo cedió cuando Miles se asomó por la ventana y le acarició el pelo con suavidad mientras murmuraba ansioso y clavaba su mirada al volante. Sin embargo, tan pronto como tuvo posesión del vehículo, advirtió una caseta de juego. Al dejar el coche, se aproximó a la caseta y se lanzó hacia el interior a través de la ventana sin esperar a abrir la puerta. Su alegría frenética en compañía de los niños y la riqueza de recursos de juego demostró lo mucho que se beneficiaría al ingresar en la escuela de inmediato.

Miles tenía una comprensión muy limitada del peligro físico y por consiguiente le fue asignado enseguida un trabajador social. Trabajar con Miles era complicado. Físicamente, tenía dificultades de coordinación y a menudo tropezaba y se caía. A nivel social, le era difícil participar con los demás niños. En ocasiones expresaba físicamente disgusto o frustración, por ejemplo, al morder o rascarse. Al principio, el equipo de Foundation Sage en ocasiones se preguntaba si con Miles habían alcanzado los límites de su aceptación. ¿A fin de cuentas, era el lugar idóneo para Miles? Sin embargo, trabajaron juntos y prestaron un apoyo cercano a Sam, su trabajadora social. La directora ayudó al proveer un "entorno

participativo" para el equipo de la fundación, al discutir con ellos los asuntos y proveer un apoyo práctico, por ejemplo, tiempo para conocer y hablar con la cuidadora de Miles. Este compromiso compartido permitió al equipo permanecer firme incluso cuando parecía que el progreso de Miles era demasiado lento.

Con el tiempo, a medida que empezaron a conocer a Miles, la confianza para poder permitirle aprender y pertenecer a este entorno aumentó. Empezó a comunicarse mediante unas pocas palabras y a mostrar que entendía las normas de las instalaciones. Asumió el rol de "policía" de la clase al hacer eco de comentarios hechos por adultos. Durante una observación, una maestra contó a un grupo de niños que no añadieran más agua a la masa; esto fue inmediatamente repetido por Miles al gritar desde el otro lado de la clase "¡No echar más agua!" La mayoría de los días el apoyo que recibía Miles de su trabajadora social le permitía unirse a la amplia variedad de actividades de educación infantil.

Para los niños, el proceso de "crear un espacio generoso" para Miles como pleno miembro de su comunidad sucedió con bastante rapidez. En una entrevista, Sam habló de un modo muy positivo sobre cómo era tratado por otros niños. "Simplifican sus palabras para que él les entienda", observó ella. "Son extremadamente acogedores con él". Explicó también que en las ajetreadas instalaciones de Educación Infantil "aprende casi todo al observar a otros niños… aprende lo mismo que otros niños, tan solo necesita más apoyo".

Los desafíos para las relaciones que aspiraba desarrollar el equipo docente también surgían durante los contactos con los padres. Aunque trabajar en estrecha colaboración con las familias era un objetivo de la escuela, había momentos en que se requería coraje y flexibilidad. En una ocasión, se llamó a la policía cuando un padre pidió ayuda a la directora tras denunciar ataques en la carretera por otro padre. En otra ocasión, un padre insistió en tener una reunión inmediata con Alison, con amenaza violenta si no se celebraba. Alison reconoció que el comportamiento agresivo y las amenazas eran muy difíciles de afrontar. Los conflictos a menudo tienen hondas raíces, en ocasiones como resultado de la propia experiencia de un padre en una escuela o por la creencia de que un niño está siendo tratado injustamente. Había veces en que, aunque la opción más fácil hubiera sido negarse a implicarse, era más importante crear una visión compartida y escuchar. Hay un cocodrilo de madera sobre la mesilla en el despacho de la directora, con una gran sonrisa y la boca cerrada. Alison lo compró después de varios meses en el puesto de directora para recordar que a menudo es más poderoso escuchar que hablar. Es difícil pasar tiempo escuchando quejas y críticas mientras se intenta hacer avances, pero en una escuela que escucha hay que hacer justamente esto. Alison estaba convencida de que escuchar las preocupaciones de los estudiantes y tomar medidas era la única

forma de establecer confianza entre la escuela y su comunidad.

Mantener un propósito firme en las situaciones más conflictivas requirió esfuerzo colectivo. Como hemos visto en el relato del trabajo con Miles del equipo de la fundación, en parte fue gracias a que las personas estaban unidas y se apoyaban unas a otras, que el equipo tuvo fuerzas para aferrarse a sus principios y tomar las medidas necesarias para "crear un espacio generoso" para Miles en su comunidad de aprendizaje. Buscar soluciones congruentes con sus principios también requirió creatividad, porque cada nueva situación requería una solución única. Sin embargo, a medida que pasaba el tiempo y se adquiría experiencia, la búsqueda de soluciones obtuvo apoyo por lo que Alison denominaba "la memoria colectiva" del personal docente. Aunque no hubo dos situaciones iguales, el profesorado pudo observar en retrospectiva y obtener confianza e inspiración de situaciones similares que habían sido previamente afrontadas con éxito. Lo que aprendieron de soluciones creativas anteriores se convirtió en el trampolín para encontrar caminos constructivos y pragmáticos para avanzar.

Crear conexiones

En este capítulo hemos explorado lo que hizo el personal en Wroxham para crear el tipo de relaciones que sentían necesarias para fomentar su objetivo clave de extender la libertad de aprendizaje. Al identificar y discutir cuatro elementos comunes de este trabajo, comprensión compartida, aceptación, empatía y perseverancia en el propósito, nos hemos basado en las ideas de ROGERS (pág. 74) para comprender y apreciar el significado de los procesos que tuvieron lugar. ROGERS sostiene que para que sea posible el aprendizaje autónomo, la relación entre profesores y alumnos debía ser de aceptación y sin amenazas. Tal relación tiene cuatro características principales:

- El maestro valora alumno, muestra interés y respeto por la individualidad de cada niño.
- El maestro confía en el alumno, convencido de que cuenta con el deseo y el potencial para aprender y crecer.
- El maestro tiene empatía con el alumno, al procurar ver el mundo y el proceso de aprendizaje a través de sus ojos.
- El maestro intenta ser genuino y honesto, sin representar un papel, siendo una persona real en lugar de un frente o una fachada.

(Adaptado de HARGREAVES 1972, págs. 216-217.)

Nadie del personal, incluyendo la directora, se refirió a la obra de ROGERS como

una fuente para sus reflexiones acerca de las relaciones, ni usaron explícitamente el lenguaje de "aceptación". No obstante, sus valores, comprensiones y el curso de su aprendizaje, al parecer les había llevado de forma individual y colectiva a visiones muy similares a las de ROGERS. En nuestro análisis, no hemos tratado específicamente la característica de la autenticidad, pero tras reflexionar podemos ver que muchos de nuestros ejemplos también revelan a maestros que escogen deliberadamente presentarse como personas reales, personas que aprenden de forma continua, que cometen errores, que no lo saben todo, que son humanas, y que tienen vida, familia e intereses fuera de la escuela.

Al igual que ayudarnos a crear la conexión entre los diferentes tipos de relaciones y el propósito central de aumentar la libertad para aprender, las percepciones de ROGERS también nos ayuda a entender cómo estos procesos conectan con la filosofía de Aprender sin límites que la directora pretendía fomentar. Las ideas de ROGERS y la investigación que la sustenta, destaca los cambios drásticos que pueden surgir en la calidad de la implicación de los alumnos durante las actividades del aula a través de los cambios que tienen lugar en las relaciones. La investigación llevada a cabo para la edición de 1983 de ROGERS de Freedom to Learn (sitio web de General Teaching Council 2008) reveló que cuando los profesores facilitaban el entorno propicio de apoyo emocional que describe, los estudiantes aprendían más, disfrutaban de las clases y asistían a la escuela con mayor regularidad. También eran más creativos, hacían más preguntas, estaban más comprometidos con su aprendizaje, estaban más capacitados para resolver problemas y demostraban mayor espontaneidad, iniciativa e independencia. Como hemos mostrado, esto era exactamente el tipo de actitud y talante que los maestros de Wroxham pretendían fomentar.

Por tanto, podemos ver que trabajar con las relaciones en Wroxham conecta con la idea fundamental de Aprendizaje sin límites de "transformabilidad". Incluido en ese trabajo está la convicción de que las personas —adultos y niños — pueden experimentar cambios drásticos en las futuras pautas de aprendizaje y conducta a través de sus elecciones y acciones en el presente. Todo lo que ocurre en el presente tiene una consecuencia, para bien o para mal, en cómo las cosas se desarrollan en el futuro. La comprensión del profesorado de Wroxham de lo que podían hacer en el ámbito de las relaciones para crear incluso mejores condiciones para el aprendizaje, libres de los obstáculos de la clasificación por capacidad, se refleja en las cuatro áreas de trabajo identificadas.

En primer lugar podemos apreciar claramente por qué el diálogo en la clase con frecuencia tenía relación con ideas sobre el aprendizaje y con lo que hace un buen estudiante. Si las ideas de capacidades fijas penetran el pensamiento y las prácticas de la clase, el tópico de cómo ser un buen estudiante o convertirse en mejor alumno es improbable que figure en los debates continuados. Puesto que

por definición tan solo algunos alumnos son "buenos" y tanto si algunos son buenos estudiantes o no, no es algo por lo que puedan hacer mucho al respecto, los maestros probablemente no se impliquen en los debates sobre cómo ser un buen alumno. En la medida en que los maestros abandonaron progresivamente el pensamiento basado en las capacidades, el tópico de cómo ser un buen alumno necesariamente se convirtió en una prioridad urgente para todo el mundo. Los maestros reconocieron la necesidad de reservar tiempo para hablar con sus alumnos y para ayudarles a desarrollar confianza y fe en su capacidad para aprender, y en las cosas que pueden hacer, solos y en colaboración, para aumentar su poder como alumnos.

En segundo lugar, podemos ver cómo la visión compartida y las experiencias que condujeron al abandono progresivo del concepto y prácticas basadas en las capacidades también condujeron, de forma natural, a la construcción de relaciones de aceptación carentes de amenaza, basadas en la confianza. Las clasificaciones por capacidades, por su propia naturaleza privan a docentes y alumnos de la confianza en el poder de aprendizaje de la mayoría de los alumnos. Institucionalizan una jerarquía de expectativas y un régimen de comparación y supervisión constante para asegurar que los logros de alumnos de supuestas capacidades diferentes progresan en línea con su potencial. Aunque los maestros puedan pensar que las relaciones buenas y de confianza son importantes y trabajan para crearlas, el miedo es una característica endémica de las clases donde persisten las ideas y prácticas basadas en la capacidad. De hecho, una larga serie de estudios ingeniosos realizados por DWECK y sus colegas ha demostrado que incluso aquellos que han obtenido la codiciada etiqueta de "elevada capacidad" pueden ser inhibidos en lugar de motivados en su aprendizaje debido al miedo de perderla (DWECK 2008, pág. 45) Los procesos fundamentales en Wroxham pusieron de manifiesto que reconstruir las relaciones de clase basadas en la confianza, y confiar en todos los niños para que sean "seres humanos esencialmente competentes" (ROGERS y FREIBERG 1994, pág. 43) fue potencialmente transformativo, al liberar a los profesores y a los alumnos de las limitaciones creadas por los criterios acerca de las capacidades. Sin embargo, tal como apreciaron claramente los equipos docentes, lograr ese potencial conlleva una labor continuada. La confianza se fortalece a través de la experiencia. En la medida en que los maestros y alumnos dan y reciben confianza en sus interacciones diarias, no solo descubren que su sensación de confianza se afianza mucho más; también aumenta su comprensión de lo que es posible, y de lo que puede llegar a ser posible en un entorno en el que el aprendizaje de todos se sostiene al aceptar y confiar en las relaciones.

En tercer lugar, en Wroxham también podemos apreciar la conexión entre el abandono progresivo de las teorías acerca de la capacidad y el enfoque en

desarrollar empatía en lo fundamental de la relación enseñanza-aprendizaje. La calificación por capacidades provee un medio para "conocer" a los niños al clasificarlos. El rendimiento individual se califica y calibra frente a referentes impuestos a nivel nacional; el lugar que ocupan en la escala de rendimientos por tanto se equipara con su supuesta aptitud. Estas clasificaciones expresan futuras expectativas y planificaciones para cada niño. El resto de la información valiosa que los maestros reúnen sobre los alumnos de su clase tiende a ser marginada. En la medida en que los docentes se distancian del uso de las categorías de capacidades y de las agrupaciones según el rendimiento o aptitud y aumenta la confianza en los niños y niñas como pensadores activos e individuos que destacan por sus propios méritos; los maestros de manera natural conceden mayor importancia a otras formas de conocer a los alumnos. Estas otras formas tal vez incluyen, entre las más importantes, intentar comprender el razonamiento, dificultades, propósitos, esperanzas y miedos desde el punto de vista de un niño. Este proceso, tal como hemos visto, requiere de forma inevitable un trabajo continuado. Requiere un esfuerzo considerable por parte del docente para penetrar en los mundos complejos y diversos de la experiencia infantil, tal como reconoce SALMON en su fascinante estudio sobre la aplicación de la psicología constructiva personal al aprendizaje en el aula. Los maestros han de trabajar para ampliar los límites de la "sociabilidad" y su "atención, amplia y sensible, para contemplar cómo otro construye su mundo" si han de "hacer más extensa la invitación que conlleva la enseñanza de forma esencial" (SALMON 1995, pág. 38).

Por último, trabajar para mantener la firmeza de propósito enlaza con las ideas fundamentales de Aprender sin límites porque asegura que los principios esenciales que guían el desarrollo se aplican a todo el mundo sin excepción. Mientras que las categorías de capacidades cosifican las diferencias y hacen que parezca legítimo aplicar diferentes principios a tipos de niños supuestamente diferentes, en Wroxham estas distinciones no son aceptadas. Nadie es descartado. Incluso en las situaciones más difíciles las personas buscan un modo creativo de crear un espacio generoso para aceptar a todo el mundo, de modo que todos tengan un sentido de pertenencia y progresen.

CAPÍTULO V

Dar prioridad al aprendizaje: Crear una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar

En el Capítulo II exploramos algunas de las estructuras introducidas durante los primeros días de la incorporación de Alison a la dirección que sentaron las bases de un enfoque alternativo para el desarrollo de la escuela. Integrado en esas estructuras descubrimos los principios básicos de Aprendizaje sin límites que guiaron el liderazgo de Alison y observamos que su enfoque se basaba en la confianza de que, dadas las condiciones y el apoyo adecuado, los colegas serían estimulados a hacer sus propias reflexiones sin ser dirigidos hacia determinadas estrategias y prácticas. En el Capítulo III y IV estudiamos en detalle algunos procesos de las reflexiones y prácticas que se desarrollaron durante el período de la investigación y vimos cómo el trabajo en el área de las relaciones fue esencial durante dichos procesos. Muchos de los cambios que tuvieron lugar claramente derivaban de los contextos creados por las nuevas estructuras. Sin embargo, no sería acertado dar a entender que estas estructuras en sí mismas fueron suficientes para nutrir y sostener la labor continuada de desarrollo. La confianza en el equipo docente no significaba que la directora se podía relajar y esperar a que el aprendizaje sucediera solo. Al contrario, Alison tuvo que llevar a cabo una importante labor constante que consistió, básicamente, en crear las condiciones para la expansión de la cultura de aprendizaje en el ámbito de toda la escuela, que apoyara el aprendizaje de todos y fomentara un desarrollo de los pensamientos y prácticas del personal docente de forma individual y colectiva. En este capítulo exploraremos la naturaleza de la labor del liderazgo en la creación de esta cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar. Examinaremos la variedad de estrategias empleadas y de qué modo fue creado un entorno estable para permitir que todos se centraran en el aprendizaje. Esbozamos cómo estas estrategias ayudaron a construir una poderosa comunidad de alumnos profesionales, al mismo tiempo que implicó a niños y padres como participantes activos en la vida escolar. Por último, reconoceremos la importante moral subyacente que crecientemente ha inspirado la labor del desarrollo en la

comunidad escolar.

Al explorar el rol del liderazgo en este capítulo, nos basamos básicamente en las reflexiones y las experiencias de la directora tal como lo registró en sus publicaciones y entrevistas, así como los comentarios que hizo el personal acerca de su función. Esto no quiere decir que Alison fuera la única persona que ejerció el liderazgo durante este período. Alison era la primera en afirmar que las tareas de liderazgo fueron emprendidas por todo el equipo. No obstante, es importante explorar el rol de la directora al concebir la naturaleza del desarrollo escolar y del aprendizaje profesional. En primer lugar, nos centraremos fundamentalmente en lo que se llevó a cabo en la creación de la cultura en todo el ámbito escolar para fomentar el aprendizaje del equipo docente. A continuación, examinaremos cómo estos desarrollos también ayudaron a implicar a niños, niñas, padres, madres, autoridades locales y a todos los miembros de la comunidad escolar.

El papel de la dirección al crear una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar

La tarea de liderazgo que asumió Alison respecto al equipo docente consistió, básicamente, en fomentar el aprendizaje del personal de manera individual y colectiva, mediante un enfoque en el aprendizaje de los alumnos; residió en alentar a los colegas a enorgullecerse de su propia capacidad para aprender y considerar esto una parte integral de su identidad profesional. El enfoque que adoptó Alison fue sutil y no didáctico. Abarcó desde trabajar estrechamente con los colegas para ofrecer apoyo, a facilitar el aprendizaje al estar en contacto con las ideas de otros. Cuando se implicó directamente en el apoyo del aprendizaje del personal se posicionó junto a sus colegas, les ofreció su experiencia como compañera en el aprendizaje en lugar de como una experta que tenía todas las respuestas. Se aseguró de que el marco de sus conversaciones y de la labor colaborativa con el personal se basara firmemente en el aprendizaje de los alumnos, asumió que todos tenían un interés entusiasta en el aprendizaje de los alumnos y que era algo que todos podían compartir. Las preguntas relacionadas con el currículo, pedagogía y la evaluación eran exploradas en un contexto de relevancia inmediata para colegas individuales y para el trabajo que desempeñaban con los alumnos.

Con el propósito de implicarse de manera fructífera en estas conversaciones Alison necesitaba mantener estrecho contacto con lo que ocurría en las aulas. Con este fin pasaba bastante tiempo en cada clase, no para desempeñar un papel de vigilancia (al dar retroalimentación sobre el rendimiento del profesorado o al identificar áreas que podían mejorar) sino para centrarse en el aprendizaje del alumnado. Este enfoque contribuyó a desarrollar el conocimiento,

comprensión y relaciones que serían la fase de su aportación al aprendizaje del personal docente. La observación de las clases fomentó y sustentó el diálogo constante entre Alison y el equipo docente basado en experiencias comunes, que la ayudaron a sopesar casos delicados respecto a cuándo un apoyo y una participación más activa podría ser útil para impulsar el aprendizaje. Además, su intervención en estas conversaciones ayudó a desarrollar maneras de hablar sobre el aprendizaje sin hacer referencia a las nociones de capacidad o niveles de rendimiento; Alison procuró asegurarse de que estas reflexiones comunes se centraban en el actual poder de los alumnos y el modo de fortalecer y aumentar aún más su aprendizaje. En la medida en que estos debates sobre el aprendizaje de los alumnos formó parte cada vez más del tejido de la comunidad escolar, de manera natural el profesorado tomó la iniciativa de acudir a Alison y hablar sobre cuestiones y asuntos que les surgían. Cualquiera que fuera el origen de la conversación, la respuesta de Alison siempre era valorar lo que la gente ya hacía y escuchar en lugar de decirles lo que tenían que hacer. De esta forma, podía comprenderles y conocer su trabajo, además de conectar con lo que era importante para ellos. Podía encontrar maneras de apoyarles al compartir sus observaciones; desde esta posición estaba en condiciones óptimas para sugerir posibles mejoras en las prácticas que los docentes comentaban con ella.

Sin embargo, las actividades de liderazgo significativas que contribuyeron al desarrollo de una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar no requerían necesariamente una implicación directa. De hecho, las intervenciones a menudo se realizaban valiéndose del pensamiento y aprendizaje del personal. El resultado de la labor de dirección de la escuela fue crear condiciones que apoyaron y estimularon el aprendizaje profesional. Tal como dijo Alison, "Yo creo las condiciones y ellos hacen el aprendizaje".

No sugerimos que al comienzo de su jefatura Alison formalmente articulara estas estrategias de liderazgo como punto de partida para el cambio. Tal como señalamos en el Capítulo Primero, Alison trabajó sobre todo de forma intuitiva. La relación de estrategias desarrolladas a lo largo de los años y la estructura temática presentada en la Figura 5.1 surgieron mediante el proceso de investigación. Los cuatro grupos principales se examinan en detalle a continuación.

Colaboración y apoyo

Un ejemplo de cómo la contribución de Alison evolucionó desde una conversación inicial hasta la implicación activa es el Día de Robin Hood de Martyn descrito en el Capítulo III. Esta colaboración empezó cuando Martyn habló con Alison acerca de su inquietud respecto a algunos de niños de 8 y 9 años de su

clase que no parecían tener mucha iniciativa y eran reacios a escribir. Alison recuerda que le escuchó hablar de su preocupación y le dio un libro sobre la escritura infantil que esperaba le daría elementos para la reflexión (ARMSTRONG 2006); hablaron de algunos factores que afectaban al deseo de los niños a escribir. Alison no le dio consejo ni hizo sugerencias concretas sobre lo que podría hacer Martyn. Le dejó con la pregunta "¿Qué podrías hacer para que escribir fuera para ellos algo irresistible?" Un día o dos más tarde se asomó por el despacho de Alison para relatar su plan para el Día de Robin Hood. Alison respondió con entusiasmo a sus ideas y apoyó su nueva iniciativa de enseñar al aire libre. Llegado el día, hizo numerosas visitas al campo y al bosque cercano para hablar con los niños y asegurarse de que todo iba bien, puesto que era consciente de que un contexto fuera de las aulas podía presentar algún riesgo tanto para Martyn como para los alumnos. Al día siguiente, escribió una carta a los niños para expresar lo impresionada que se sentía al verles trabajar tan bien en equipo, y que estaba deseosa de leer sus redacciones. También le dejó claro a Martyn que ella compartía su entusiasmo tanto por el éxito del día, como por los niños, al depositar una carta en su bandeja de correo para agradecer haberles dado una experiencia tan maravillosa.

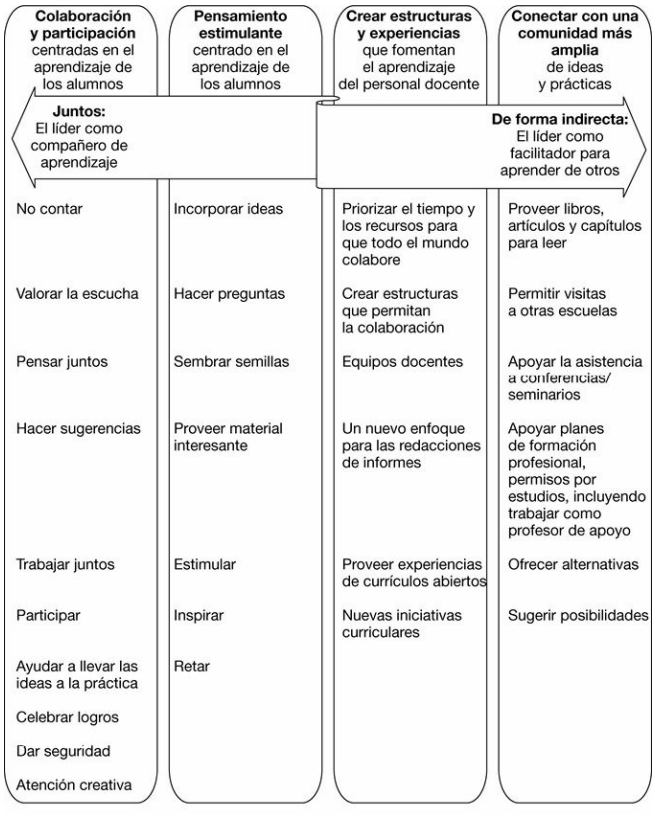


Figura 5.1. La variedad de estrategias utilizadas para crear una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar.

Estimular la escritura, esta vez en la clase de acogida, proporcionó otro contexto para la implicación activa de Alison. Sarah, un miembro del equipo docente del Año R*, realizaba un estudio especial de la escritura como parte de su licenciatura en pedagogía. Habló con Alison acerca de este estudio y sobre Fay, una niña de cuatro años, que escribía con su madre en casa, pero no quería escribir en la escuela. Durante una gran parte de la etapa elemental, Fay pasaba el tiempo en otras zonas de trabajo, tales como actividades al aire libre, artes plásticas o juego de roles con amigos. Mostraba más interés en socializar que en demostrar su conocimiento de la escritura. Sarah y el equipo se preguntaban si debían estimular más a Fay para escribir en la escuela. Hablaron con Alison sobre sus inquietudes y concluyeron que las actividades escogidas por Fay constituían una parte importante de los primeros años del currículo. No había ninguna razón para presionar a Fay para escribir en la escuela solo porque sabían que estaba capacitada para ello. Confiaban en que Fay empezaría a escribir por propia voluntad. Entretanto, durante las reuniones con Alison centradas en proporcionar a los niños razones para querer escribir, decidieron crear las condiciones que pudieran hacer más atractiva la actividad de la escritura. Consideraron que sería emocionante para los niños recibir una carta de la directora, con la esperanza de que les incitaría a responder. Por consiguiente, Sarah colocó un buzón en la zona de juegos y Fay se unió a otros niños para enviar cartas de respuesta para la directora. A pesar de que sabía escribir, Fay, al igual que otros niños, eligió hacer dibujos firmados. Alison colocó los dibujos en su despacho y depositó una carta de respuesta a toda la clase en el buzón, que incluía una foto de los dibujos expuestos.

A lo largo de las siguientes semanas hubo más cartas; Fay, junto con otros niños, continuó enviando sus dibujos firmados a Alison. Únicamente cuando Alison le escribió una carta personal a Fay en la que le incluía una foto de su gato y le preguntaba si tenía alguna mascota, Fay sintió el impulso de escribir una respuesta.

> Querida Sra. Peacock
> Tenemos 2 gatos que se llaman Dinah y Pip
> Con amor, Fay

Estos dos ejemplos ilustran la sinergia emergente entre el aprendizaje de los adultos y el de los niños. La colaboración creativa con los miembros del equipo docente condujo a estrategias cuidadosamente planificadas para aumentar y realzar las oportunidades de aprendizaje. La participación de los alumnos en estas nuevas experiencias reportó, a su vez, nuevas perspectivas de aquello que influye en la motivación, lo que facilita la escritura, la importancia de respetar las decisiones de los estudiantes y cómo equilibrar las prioridades curriculares. Se continuó con la reflexión y la labor continuada para resolver y sortear decisiones

de forma definitiva. Parte de la tarea de liderazgo fue mantener un registro mental de los temas y cuestiones exploradas por el personal docente, no solo para dar una continuidad al diálogo sino también para que Alison pudiera juntar a los docentes cuyo pensamiento estaba enfocado en áreas similares para que compartieran sus ideas y prácticas.

Otra contribución activa de liderazgo fue asegurar la disponibilidad de los recursos que apoyaran ideas estimulantes e innovadoras. Así pues, por ejemplo, cuando el personal expresó su inquietud porque algunos niños parecían no tener idea de la procedencia de las verduras, un líder de juego a la hora del almuerzo y un funcionario se ofrecieron voluntarios para crear un club de jardinería a la hora del almuerzo para que los niños pudieran cultivar sus propias verduras y después vender sus productos frescos. Cuando un docente decidió convertir su zona de juego en la consulta de un óptico, Alison visitó ópticos y reunió una fascinante variedad de gráficos y monturas de lentes. Cuando Jo decidió junto con su clase celebrar un día celta y construir una cabaña celta en el patio en lugar de visitar un museo, el jefe de obra aportó su conocimiento, experiencia y entusiasmo para ayudar con la construcción. Al recurrir de esta manera a los recursos humanos del colectivo, se contribuyó a asegurar que el equipo ofrecía a los estudiantes experiencias de aprendizaje más atractivas y auténticas, al mismo tiempo que se dirigían las reflexiones de los colegas hacia esta línea de trabajo. Cuando el profesorado comprobó las respuestas positivas de los alumnos a estas experiencias, se pudieron esbozar las implicaciones del tipo de experiencias de aprendizaje que podían proveer en el futuro. Las contribuciones de Alison no solo secundaron eventos aislados; también posibilitó que el personal captara visiones generalizables que documentaron su pensamiento y el ejercicio de su profesión.

En ocasiones se daban las circunstancias en las que la decisión de involucrarse activamente con uno o más miembros del personal no era tanto una cuestión de criterio sensible como de necesidad. En el Capítulo IV, vimos como Bibby (2011), que observó las interacciones entre maestro y alumno en una clase de alumnos en sus dos últimos años de enseñanza primaria, subrayaba la importancia de crear un "ambiente de participación". Se puede trazar un paralelismo entre lo "participativo" en un contexto de aprendizaje infantil y el enfoque de Alison de apoyo del aprendizaje del equipo docente, en especial en situaciones complejas. Hemos ilustrado, por ejemplo, en el Capítulo IV, cómo fue capaz de ayudar al equipo de la etapa elemental con Miles, un niño de comportamiento muy conflictivo, y cómo se reforzó al equipo docente al hacerles saber que eran "tenidos en cuenta". Al recordar su propio papel al trabajar con el equipo, Alison afirma haber pasado casi todo su tiempo con ellos para reflexionar sobre lo que ocurría, y ayudarles a interpretar las claves de la conducta de Miles y a desarrollar

un entendimiento común de la mejor forma de facilitar su participación y aprendizaje. Aseguró estar bien informada sobre sus inquietudes al frecuentar la escuela infantil con regularidad, hasta dos veces en una jornada, para escuchar sus comentarios sobre los eventos del día. Cuando el equipo corría el riesgo de sentirse abrumado por las dificultades que afrontaba, incrementaba su aportación, no con objeto de hacerse cargo, sino para intensificar su apoyo.

Proveer un "entorno de sostén" para el profesorado en situaciones conflictivas les permitía persistir en sus esfuerzos, al confiar en la capacidad de Alison para brindarles seguridad. Ella no ofrecía rescatarles ni hacer el trabajo por ellos, sino mantener la estabilidad hasta que encontraban una solución. Como hemos visto, tirar juntos del carro daba al equipo la fuerza para mantener sus principios y dar los pasos necesarios para "crear un espacio generoso" para Miles en su comunidad de aprendizaje. Alison, aunque dudaba en utilizar la metáfora, comparaba esta parte de su papel con la forma en que un padre acoge a su hijo para que sienta que "puede seguir con lo estaba haciendo porque hay alguien que te cuida y se asegura de que todo va a estar bien. Y eso suena tonto, pero… es importante porque la tarea de enseñar a niños es un trabajo muy exigente".

Pensamiento estimulante

En paralelo con la implicación directa y colaborativa con docentes y alumnos, se desarrollaban actividades de liderazgo con la intención, en conversaciones sobre el aprendizaje, de estimular al profesorado a reflexionar en determinadas líneas sin esperar resultados necesariamente inmediatos. En palabras de Alison, "Se trata de dar a la gente tareas que puedan asumir y desarrollar a su manera". Sophie expresó su apreciación de esta estrategia: "Alison es muy lista al hacerte reflexionar… en realidad no te dice nada, sino que te hace preguntas". La reflexión tiene lugar con el tiempo y en una variedad de contextos; después, una vez que la gente tiene la oportunidad de pensar en ello, puede poner en práctica sus ideas nuevas de manera que tengan sentido.

Si observamos más de cerca las situaciones documentadas, cuando la estrategia de liderazgo tomó la forma de pensamiento estimulante, podemos identificar algunas de las direcciones básicas hacia donde se encauzaba la reflexión. Por ejemplo, cuando Alison mencionó el manzano a Sarah (véase Capítulo II), no solamente llamaba la atención sobre una experiencia específica de primera mano que era demasiado buena para perderla sino, en términos más generales, fomentaba la reflexión sobre el aprendizaje del mundo real, y las numerosas y emocionantes oportunidades de aprendizaje esperando ser descubiertas en el exterior. El lector escéptico puede considerar que la sugerencia de Alison "No sería hermoso que…" transmite una invitación que sería mejor no

rechazar en lugar de ofrecer una elección genuina; sin embargo, a Alison en realidad no le hubiera importado si Sarah no hubiera recogido la idea en esta ocasión en particular. El hecho de que tuviera lugar la conversación sobre el árbol, e invitar a su colega a sentir empatía con la emoción que podían sentir los niños al encontrarlo, ya merecía la pena. Alison guiaba con sutileza la reflexión hacia determinadas direcciones: sembrar semillas confiando en que se enraizarían, quizás no en ese momento pero sí en un futuro.

Asimismo, cuando Alison planteó la pregunta "¿De qué modo podemos lograr que experimenten la oscuridad?" en el contexto del proyecto "Luz y Oscuridad" discutido en el Capítulo III, una vez más ella animó a los colegas a pensar en la importancia de dar a los niños la oportunidad de aprender a través de una experiencia real. Reconocer la necesidad, seguirla a través del contexto de este proyecto en concreto y comprobar la respuesta de los niños, brindó al profesorado la ocasión de profundizar en su apreciación de lo importante que es para los niños aprender de experiencias de primera mano a través de sus propias experiencias personales. Alison trabajó para evitar situaciones en las que sus compañeros pudieran sentirse incómodos por tener que aceptar una idea o por sentir que había un modo correcto o incorrecto de proceder. En palabras suyas, "Se trata de reconocer que has sembrado una semilla en alguna parte". Estimuló el pensamiento de sus compañeros de manera que les permitió libertad y control en sus decisiones sobre cómo asumir una idea.

Además de plantear preguntas y hacer sugerencias, otra estrategia de liderazgo fue proveer interesantes materiales e invitar al personal docente a crear formas creativas de usarlos para inspirar el aprendizaje. En el Capítulo II, hemos descrito una investigación apasionante que desarrolló Jo con su clase de 2º al usar una colección de botellas de cristal victoriano que Alison compró en un mercadillo. Vimos cómo otros miembros del equipo fueron invitados a la clase para compartir el entusiasmo de los niños y celebrar sus logros. Otro ejemplo de un recurso fascinante fue un barco de madera instalado en el patio junto a la clase de 3º. El profesorado planificaba un trabajo trimestral sobre exploración global y Alison deseaba que el entorno exterior fuera reconocido como una extensión de la clase. La idea de comprar un barco que se pudiera instalar en el patio se hizo realidad cuando apareció uno a la venta en una subasta por Internet. El encargado del patio se ocupó de comprar y recoger una canoa de madera con un remolque y fue anclado al suelo durante las vacaciones de verano. Cuando los niños regresaron a la escuela en septiembre, lo primero que vieron al llegar al patio fue el barco. El propósito concreto no era que este recurso se utilizara con fines didácticos, sino que su presencia sirviera como invitación a la imaginación tanto de los niños como de los adultos.

Un criterio sutil siempre era necesario para asegurar que las preguntas,

sugerencias y estímulos fueran cuidadosamente escogidos y planificados si el personal docente consideraba que estaba capacitado para asumir su libertad y responsabilizarse de sus reflexiones. Alison reconocía la necesidad de estar en consonancia con el pensamiento del personal si sus dudas y retos iban a fomentar la creatividad para crear un currículo rico y atractivo, al mismo tiempo que aseguraba que los docentes conservaban el rasgo personal de su aprendizaje y ejercicio profesional. Al ejercer de forma intuitiva en su mayor parte, empezó a descubrir la manera de dirigir al personal en coherencia con sus principios. Era muy consciente, tal como veremos, que necesitaba desarrollar estrategias que apoyaran su propio aprendizaje así como el de sus colegas. Al cultivar su propio aprendizaje, un proceso que compartía con sus colegas, evitaba posicionarse como la experta, al mismo tiempo que enriquecía las condiciones que favorecían el aprendizaje de todo el mundo.

Crear estructuras y experiencias que fomentan el aprendizaje del personal

Otra estrategia fue priorizar el tiempo y los recursos para permitir el trabajo en equipo, compartir ideas y aprender unos de otros. Alison estaba decidida a que el personal nunca se sintiera aislado o solo en su clase. Se les motivaba para encontrarse y discutir ideas, pensar acerca del aprendizaje de determinados niños y asumir la responsabilidad colectiva de la enseñanza. Eran estimulados a hacer preguntas sobre su práctica y a compartir los dilemas a los que se afrontaban. En debates y encuentros como éstos, eran capaces de ayudarse unos a otros a reflexionar. El proceso en sí de intentar articular sus dificultades, según Alison, aumentaba su comprensión.

En el Capítulo II describimos cómo Alison empezó a crear estructuras colaborativas (reuniones de grupo en círculo, equipos docentes y reuniones de revisión del aprendizaje) que aportaron contextos ricos y abiertos en los que podían aprender con y unos de otros, así como con los padres y alumnos. Además de estas primeras iniciativas que prosperaron y evolucionaron durante el período de investigación, una tarea de liderazgo crucial fue organizar y proveer los medios para planificar las reuniones semanales para todo el personal docente que trabajara con una clase en concreto. Aunque el tiempo libre asignado para planificación y preparación se ha convertido en un derecho para los profesores de todas las escuelas públicas (Departament for Education and Skills 2002), es menos frecuente que este tiempo se conceda específicamente para permitir la reflexión y aprendizaje en colaboración, y más inaudito aún que los auxiliares docentes queden libres durante la jornada escolar para reunirse y planificar de forma regular junto con los profesores. En Wroxham, constituye una prioridad fundamental permitir a todo aquel que trabaje en una clase con niños compartir

de forma regular la evaluación y planificación. Los auxiliares docentes estaban presentes no solo para ser informados sobre la planificación de estudios de la semana. El propósito era facilitar un auténtico intercambio de ideas, atribuir valor y sacar provecho del conocimiento de los docentes para contribuir a una puesta en común sobre la evolución del aprendizaje.

Los equipos docentes eran dispensados durante media jornada, en la medida en que era posible, para revisar y evaluar la enseñanza impartida la semana anterior y la planificación para la siguiente semana. Si los estudiantes de pedagogía trabajaban en la clase, automáticamente eran incluidos en la reunión. Un docente incluía también a los niños en el equipo de planificación al formar pequeños grupos que se turnaban para ofrecer sus reflexiones sobre las experiencias de la semana y sugerencias para la siguiente. Alison admitió que era un reto logístico organizar tiempo libre simultáneo para todos los miembros de un equipo con objeto de gestionar las implicaciones de los recursos y asegurar la calidad de las experiencias de aprendizaje de los niños mientras los equipos docentes se reunían. En la etapa elemental no era posible que todo el mundo se conociera al mismo tiempo debido a la necesidad de los niños de la constante presencia de personas conocidas. No obstante, en general en todas las escuelas el apoyo del personal docente para la planificación conjunta era tan excelente que todo el mundo participaba para organizarlo, al sentarse juntos con papel y lápiz para idear un horario práctico y resolver problemas en la medida en que surgían. La misma maestra suplente, una especialista en matemáticas y arte, ocupó todo el tiempo libre para planificación, preparación y evaluación.

También fueron organizadas actividades para el aprendizaje colaborativo por el equipo docente. Cuando el profesorado planificaba una iniciativa en concreto relacionada con su área de responsabilidad, los detalles se compartían con el personal de otros equipos docentes, y se les invitaba a asistir y observar las actividades en determinados grupos. Los permisos se organizaban para permitir que estas visitas tuvieran lugar y se hacía un seguimiento de las observaciones mediante conversaciones entre los observadores y el equipo docente anfitrión. Puesto que el personal era consciente de contar con un fuerte apoyo por parte de la dirección para la colaboración, también iniciaban a menudo sus propias actividades para aprender juntos al trabajar codo con codo. En el Capítulo III, observamos cómo Simon y Martyn juntaron sus clases para escribir guiones de teatro. Esta actividad requería forzosamente juntar sus ideas antes del evento; introdujo muchas oportunidades para observar y aprender juntos mientras enseñaban en equipo; también creó una poderosa experiencia compartida que facilitó la base para futuras conversaciones sobre el fomento de la escritura.

Un nuevo enfoque para la escritura de informes, otro contexto colaborativo enriquecedor para que el personal aprendiera de y con los alumnos, tomó forma

a partir de las reuniones de revisión de aprendizaje descritas en el Capítulo II. Fue iniciado por Simon quien, al acercarse la época del año en que se escriben informes, reparó en que se sentía incómodo con el formato en uso en Wroxham. Concluyó que escribir un informe al final del curso en el que se resumía lo bien que le había ido a cada alumno, no reflejaba el enfoque de compañerismo respecto al aprendizaje basado en escuchar a los alumnos que había desarrollado el personal docente, tal como mencionamos en el Capítulo III. Simon se preguntaba qué pasaría si los propios niños reflejaran su aprendizaje en diferentes áreas del currículo, escribiendo sus comentarios en el informe previo. De este modo, los maestros podrían recoger el hilo de conversaciones de aprendizaje iniciadas por cada niño y responder con sus propios pensamientos. Compartió esta idea con Alison y, tras discutirlo y acordar que era factible, abrieron un debate en una reunión e invitaron al personal docente a pensar si debían probar la idea y cómo.

A lo largo de este debate el equipo docente elaboró el planteamiento. Surgió la posibilidad de establecer un sistema de compañeros en el que los alumnos mayores formaron parejas con los más pequeños para ayudarles a reflexionar sobre su aprendizaje y registrar sus ideas en el informe en formato electrónico. Alison sugirió que los maestros de los más pequeños podían repartir hojas con ayudas visuales para que los mayores pudieran apoyar sus debates con sugerencias de preguntas adecuadas. Los padres serían informados del contenido del currículo mediante un resumen por separado grapado a los informes, y de esta manera dejar que se centraran libremente en los detalles del aprendizaje de los niños en cada área. Cheryl, la maestra de los de 5 y 6 años, apoyó esta nueva iniciativa al considerar que lo que pensaban los niños de forma individual sobre su aprendizaje era un punto de partida excelente para sus propias reflexiones. Compró carpetas para que sus alumnos guardaran sus comentarios como evidencia del valor de sus conceptos acerca de su aprendizaje.

Otra estrategia de liderazgo descrita en el Capítulo II fue fomentar y proveer recursos para experiencias valiosas del currículo. Se invirtieron recursos considerables de tiempo y dinero en visitas de artistas y escritores, así como excursiones a museos y a teatros. Otros ejemplos han sido descritos en detalle en el Capítulo III. Desde una perspectiva de liderazgo, estas iniciativas valían cada minuto y dinero gastado. Además de crear oportunidades para que los niños aprendieran de experiencias de alta calidad, abiertas y auténticas, generaron un gran interés y numerosos diálogos sobre aprendizaje entre todo el personal docente; estos diálogos, tal como hemos observado, no tenían relación con niveles ni estándares, sino con la capacidad del alumnado para el aprendizaje. Las iniciativas transmitían mensajes cruciales sobre los tipos de experiencias idóneas para alumnos entusiastas y motivados, mientras dejaban

libres a los docentes para asimilar estos mensajes durante su práctica, sin presión y a su manera. El personal docente también tuvo la oportunidad de ver a sus alumnos con otros ojos, y dejarse impresionar y sorprender por sus respuestas. Todas estas experiencias contribuyeron a fortalecer su confianza en el poder de los niños como estudiantes. En la medida en que aumentó su seguridad, se distanciaron del uso de las "etiquetas de capacidad" que se habían implantado en el marco de la planificación y enseñanza, que debía ser puesto en práctica mientras la escuela se encontrara bajo medidas especiales.

Conectar con la comunidad más amplia de ideas y prácticas

El equipo de dirección también desempeñó un papel importante al facilitar conexiones entre la comunidad escolar y la comunidad más amplia de ideas y prácticas más allá de la escuela. Estas conexiones eran vitales porque aseguraban que todo el personal, incluyendo el equipo directivo, estuviera constantemente expuesto a reflexiones frescas y tuvieran la oportunidad de intercambiar ideas y articular sus pensamientos con regularidad en grupos profesionales más extensos. Algunas fuentes importantes de ideas y de inspiración procedían de libros, artículos y capítulos para leer. Alison quería que el pensamiento del personal fuera nutrido por el legado de ideas sobre las que se cimentaban. Por ejemplo, al final del primer trimestre en 2006, Alison dio a todos los miembros del equipo docente, como regalo de Navidad, una copia de una provocativa obra del Profesor Eliot EISNER, que sirvió de tema de la conferencia John DEWEY de 2002 en la Universidad de Stanford. Bajo el título "¿Qué puede aprender la educación de las artes?", EISNER hace un llamamiento a la creación de toda una cultura nueva de escolarización que reemplace a la cultura cognitiva tecnificada que domina en la educación contemporánea. En los últimos pasajes, identifica características clave de esta otra forma de considerar los propósitos y resultados de la escolarización. Describe una cultura educativa que tiene:

> … un mayor enfoque en lo que van a ser en lugar de en lo que son, concede más valor a lo imaginativo que a lo concreto, asigna mayor prioridad a valorar que a medir, y considera la calidad del viaje de mayor transcendencia educativa que la velocidad con la que se alcanza el destino. Me refiero a una nueva visión de lo que puede llegar a ser la educación y la finalidad de las escuelas.
>
> (EISNER 2004, pág. 10.)

No es difícil ver un paralelismo entre la visión de EISNER y las posibilidades que empezaban a surgir en Wroxham. Incluso Alison decía que había escogido este artículo porque le había inspirado personalmente y pensaba que podría ser atractivo o interesante para sus colegas, o les incitaría a la reflexión.

Justo antes de que Alison estuviera lista para abrir un debate con el personal y autoridades sobre el proyecto de investigación Crear aprendizaje sin límites, con

base en la Universidad de Cambridge, y pedir su apoyo e implicación, entregó una copia de un artículo del investigador educativo BOALER, en el que se presentaba una evidencia compleja, pero convincente, de que las prácticas de los agrupamientos según las capacidades producen desigualdades de clase social y, en palabras de un antiguo alumno, crean "prisiones psicológicas que obstaculizan la ambición y etiquetan a los alumnos, de manera prácticamente oficial, como niños estúpidos". BOALER sostiene que:

> Los niños se desarrollan en diferentes grados y revelan intereses, fuerzas e inclinaciones diferentes en diversas etapas de su desarrollo. Uno de los objetivos más importantes de las escuelas es proveer entornos estimulantes para todos los niños; entornos en los que los intereses de los estudiantes puedan alcanzar su plenitud y ser estimulados, con docentes que estén dispuestos a reconocer, cultivar y desarrollar el potencial que muestran en diferentes etapas y áreas. Es difícil apoyar su desarrollo y nutrir su potencial si son asignados a un grupo de nivel bajo a una edad muy temprana, se les dice que logran niveles más bajos que otros, se les encomiendan tareas menos difíciles e interesantes, les enseñan profesores menos cualificados y con menos experiencia, y se les separa de compañeros que podrían estimular su mente.
>
> (BOALER 2005, pág. 135.)

Alison explicó que quería que el profesorado tuviera la oportunidad de involucrarse en algunas de las ideas importantes, la historia y la investigación que se llevaba a cabo en Worxham. Durante sus más de dos años como directora, no había celebrado ningún debate oficial con todo el equipo docente sobre la etiquetación y agrupación por capacidades, aunque sí había compartido sus reflexiones con colegas individuales cuando surgía el tema en la conversación. No había ninguna directriz de liderazgo que retirar de las prácticas basadas en capacidades, aunque la mayor parte del personal había empezado a hacerlo, como hemos observado. En cuanto al artículo de EISNER, el documento se distribuyó y se confió en que los docentes lo leyeran y sacaran sus conclusiones a su debido tiempo y a su manera. No se comprobó que lo leyeran ni hubo reunión de seguimiento con la intención de alcanzar o imponer un consenso sobre los mensajes que contenía.

Al alentar los contactos con la comunidad más amplia de ideas, o bien directamente a través de la participación en redes, seminarios o cursos, o indirectamente a través de lecturas e investigaciones cuidadosamente elegidas, el equipo directivo dejó claro que esperaban y deseaban que los colegas se sintieran libres para aprender de otras personas y no solo en el marco de la comunidad de Wroxham. No había obligación de cumplir las "buenas prácticas" oficiales, aunque tampoco se ejercía presión hacia la uniformidad ni deseo de imponer un "modo Wroxham". El propósito era ayudar a las personas a encontrar un mayor enriquecimiento para su aprendizaje, inspirarles a ir más allá de su pensamiento actual a través del intercambio de ideas con otros profesionales que compartieran valores profesionales similares y se sintieran identificados por

conceptos innovadores de pensadores e investigadores importantes.

El entorno estable

Al poner en práctica el rol de liderazgo a través de estas numerosas estrategias, con un enfoque sostenido en el aprendizaje de los alumnos, se transmitieron mensajes inequívocos sobre las prioridades del liderazgo. Las personas observaron y experimentaron cómo Alison escogía aprovechar su tiempo y por tanto no les quedada ninguna duda sobre lo que más valoraba. Había otra área de actividad de liderazgo quizá menos visible que creaba el tiempo, el espacio y la energía para que todo el equipo docente mantuviera su enfoque sobre el aprendizaje de los niños. Alison habló de la necesidad de crear un "entorno estable" para el personal, en el que su seguridad quedara garantizada. En este entorno seguro, las personas podían centrase, sin distracciones ni presiones, en el propósito esencial de la escuela.

Para el equipo de personal

Para el personal, el entorno estable tenía tres características clave. En primer lugar, podían confiar en el funcionamiento tranquilo de la escuela con la seguridad de que existían sistemas eficaces. Los docentes sabían que si se les pedía que hicieran algo, podían ocuparse de ello sin la necesidad de ser presionados. En segundo lugar, eran protegidos de presiones y expectativas innecesarias porque el equipo directivo filtraba iniciativas entrantes no reglamentarias, asegurándose de que las demandas externas se podían gestionar y asumir de manera que aportaran un nuevo interés e ímpetu para la labor en curso. El tiempo y el espacio eran creados para que los equipos docentes se centraran en el aprendizaje. Eran salvaguardados de la coacción para adoptar prácticas que pudieran limitar el trabajo que realizaban. Por ejemplo, el relato de la invención de la radio de Wroxham (en el Capítulo II) muestra cómo un paquete de materiales diseñados para ser usados en reuniones de personal sobre hablar y escuchar no fue utilizado como pretendían sino que se celebró un debate constructivo entre todo el personal. Las personas fueron motivadas a responder de manera creativa, teniendo en cuenta lo que ya hacían para fomentar el diálogo y la escucha.

En tercer lugar y más importante, el entorno estable aportó un lugar seguro a nivel psicológico, en el que las personas se podían sentir respetadas y valoradas, la diversidad de ideas y prácticas eran bien recibidas y apreciadas, y siempre recibirían apoyo si lo necesitaban. Parte de esta sensación de seguridad derivaba del sistema de mentores en toda la escuela que aseguraba que todos los miembros del personal, incluyendo los administradores, el personal de limpieza y

de cocina, los auxiliares docentes y la propia directora tenían alguien a quien acudir, con completa confianza, para hablar de cualquier asunto que surgiera en su trabajo. En el Capítulo IV, vimos lo importante que era para Sophie el apoyo recibido de Jo, su mentora, mientras desarrollaba un enfoque que con el tiempo tuvo éxito con su clase conflictiva. Jo la ayudó a conservar la perspectiva de lo que, hasta entonces, habían logrado ella y la clase cuando su confianza en el progreso que habían alcanzado juntos de pronto se desplomó. El sistema de mentores ayudó a fortalecer y a respaldar los sentimientos de empatía, reconocimiento mutuo, y la responsabilidad colectiva de todo el personal como una sola entidad. Todos contaban con un compañero que tenía el compromiso de empatizar con su perspectiva y comprender cualquier preocupación desde su punto de vista. El reconocimiento mutuo y la sensación de ser valorado por el colectivo también fueron fomentados al compartir y celebrar eventos. El éxito y los puntos de vista que surgían de actividades como el proyecto de las botellas victorianas de Jo y el Día de Robin Hood, de Martyn, fueron compartidos y celebrados en la comunidad, convirtiéndose en oportunidades para el desarrollo de la seguridad, motivación, apreciación mutua, así como para el aprendizaje de todo el equipo.

La consistencia era otro elemento de la red de seguridad. En la medida en que el profesorado comprendió los principios que guiaban la visión de Alison, aprendió que podía confiar en que sus actos estarían en línea con estos principios. Estos, no solo eran visibles a través de estructuras formales en toda la escuela, tales como las descritas en el Capítulo II, sino que impregnaban innumerables actividades e interacciones informales y ordinarias, a diario y en cualquier momento. Por ejemplo, los mensajes respecto al valor equitativo de cada miembro de la comunidad escolar —el principio de la "ética de todo el mundo" como hemos descrito en el Capítulo Primero— fueron transmitidos de maneras sencillas pero significativas; el espacio de aparcamiento asignado al anterior director se convirtió en una plaza de aparcamiento para visitantes discapacitados; se decidió que el personal docente y los visitantes debían guardar cola para el almuerzo junto con los niños, ante la gran estupefacción del inspector visitante.

Desde los primeros días de liderazgo, Alison también trabajó para crear un enfoque colectivo respecto a los asuntos de comportamiento que, no solo apoyaba al personal sino que era coherente con sus principios. Era importante asegurar que las personas se sintieran respaldadas al sentir inquietudes acerca del comportamiento (de los niños o de otros adultos), puesto que esto podía fácilmente perjudicar y minar la energía, la confianza y la moral. En el Capítulo IV pusimos de manifiesto que escuchar a todo el mundo implicado e intentar comprender su experiencia subjetiva era crucial. El enfoque por defecto de Alison

era evitar las quejas y culpas y, en su lugar, buscar soluciones creativas que permitieran que todo el mundo aprendiera de la situación. Pero mantener la estabilidad era también primordial de modo que, cuando era necesario, Alison intercedía para prestar un apoyo activo; también estaba dispuesta a involucrar a otros auxiliares docentes para reforzar la seguridad colectiva y ayudar al personal a conservar un enfoque positivo.

Asimismo, en muy raras ocasiones, hubo veces en que Alison sabía que no tenía más remedio que trazar un límite. Aunque apenas fue necesario, era importante que todo el mundo supiera que podía suceder. Parte de lo que dio a la gente la sensación de seguridad —dentro del entorno estable— fue saber que Alison podía interceder y emprender una acción decisiva si cualquier miembro del personal actuaba de manera que contraviniera los valores fundamentales y el bienestar de la comunidad.

Para el equipo de liderazgo

Un entorno estable también era un requisito previo para que el equipo de liderazgo tuviera tiempo y espacio para emprender la labor que hemos descrito en la primera parte de este capítulo. La tranquila gestión de la escuela mediante sistemas efectivos y trámites rigurosos era una forma de crear tiempo. Alison comprendió que no podía acometer la tarea de dirigir la escuela sola; su liderazgo dependía de su capacidad para delegar tareas en el equipo con plena confianza. "No necesito hacer su trabajo", dijo. "Se trata de crear un equipo para que se ayuden unos a otros". Esta confianza en su equipo significaba que Alison podía evitar gastar tiempo y energía en algo que consideraba que los directores no necesitaban hacer cosas que podían quitar un tiempo considerable de su enfoque esencial en el aprendizaje. Tras nombrar a personas cualificadas y con experiencia para ocuparse de las rutinas esenciales —un director financiero altamente cualificado para ocuparse de los asuntos financieros y supervisar la administración de la escuela, y un jefe de obra con experiencia para asegurar un mantenimiento eficaz de las instalaciones— tenía completa confianza en su habilidad para llevar a cabo las responsabilidades asignadas.

Compartir el funcionamiento de la escuela con un equipo de confianza significaba que Alison era libre para pasar su tiempo centrada en enseñar y aprender. Ser guiada por estos principios y tener claras sus prioridades, ayudó a Alison a resistir las obligaciones de pasar tiempo ocupada en actividades administrativas que consideraba carentes de valor para el fomento del aprendizaje. Por ejemplo, pensaba que la práctica actual del uso regular de paquetes de software para reunir y analizar datos sobre el nivel de logro de los alumnos, a menudo era una distracción que consumía tiempo.

> … el énfasis está en el lugar equivocado, porque conoces a los niños por los que estás preocupado… Lo más importante es lo que vas a hacer al respecto. ¿Cómo vas a trabajar con esos niños? ¿Cómo vas a capacitar a tu personal?... ¿Cómo puedes descifrar el misterio de su aprendizaje para que puedan dar los siguientes pasos? Hay que invertir la energía en cómo podemos mejorar el aprendizaje de estos niños. ¿Qué podemos hacer colectivamente como escuela, como equipo, al trabajar con estos niños?

Evitar las presiones externas que consumen tiempo y a menudo son irrelevantes, era más problemático cuando se trataba de directivos externos que básicamente se oponían a todo aquello en lo que creía y defendía Alison. La exigencia de que cada escuela elaborara un registro de niños supuestamente "dotados y con talento" presentaba uno de dichos conflictos. ¿Cómo debía responder? ¿Poner por escrito algunas palabras que consideraba carentes de sentido y al hacerlo, actuar en connivencia con estas formas perjudiciales de pensar en el potencial de los niños, solo para deshacerse del problema? ¿O resistir y solicitar censura basándose en que, en una democracia, las consideraciones morales deberían tener prioridad sobre las políticas deficientes?

Alison se enfrentó a muchos de estos dilemas complejos durante el período de investigación. Afirmó que reunió coraje, inspiración y apoyo de la literatura, de investigaciones y de la comunidad más extensa de educadores más allá de la escuela que compartían valores similares y la ayudaron a encontrar una solución para cada caso. Crear el tiempo y el espacio para su propio aprendizaje fue una importante condición previa para hacer posible el apoyo al aprendizaje de todo el equipo. Era igual de crucial, tanto para ella como para sus colegas, estar continuamente en contacto e implicada en importantes ideas educativas, tanto viejas como nuevas. Alison constantemente buscaba ideas que ayudaran a sostener y reforzar su creencia de que un enfoque de la educación más humano y empoderador era posible, y a fortalecer sus esfuerzos para llevarlo a la práctica. No buscaba reconocimiento o nuevos retos en las recomendaciones y orientaciones de los documentos de política nacional. En su lugar, buscaba libros y artículos de escritores sensibles e inspiradores, participaba en redes profesionales y atendía a conferencias y seminarios cuidadosamente seleccionados para estimular y desafiar sus pensamientos; asimismo, fomentaba muchos contactos con educadores e investigadores que trabajaban en instituciones de educación superior para participar en un diálogo continuo e intercambio de ideas. Esto, por supuesto, incluía conversaciones regulares con el equipo de investigación con sede en Cambridge durante nuestro estudio de Wroxham. Aunque mantener estos contactos requería una inversión significativa de tiempo, era de sobra compensada. De forma continua, Alison podía enriquecer el repertorio de posibilidades y formas alternativas de pensar en las que se podía basar para apoyar y estimular el pensamiento de sus colegas en la medida en que surgían las oportunidades. De allí también sacaba el coraje y confianza para conservar sus principios, en especial al afrontar nuevos retos.

Construir una comunidad de alumnos profesionales efectivos

Al observar en retrospectiva la variedad de actividades de liderazgo descritas en la primera parte de este capítulo, podemos comprobar que los principios de co-agencia, confianza y todo el mundo que Alison trajo consigo a Wroxham (descritos en el Capítulo Primero) han llegado a englobar estrategias para apoyar el aprendizaje del personal. Podemos ver cómo reflejan y promueven su percepción del personal como pensadores activos y estudiantes con sus derechos, que pueden y deben pensar por sí mismos para que tenga lugar un aprendizaje que merezca la pena. Podemos apreciar cómo logró ofrecer el tipo de apoyo significativo, coherente con una profunda confianza en el profesionalismo de las personas y en su capacidad para aprender sin decir lo que tenían que hacer. También podemos ver cómo, al promover la colaboración y el apoyo mutuo, creó las condiciones para que el personal compartiera su pericia, aprendieran unos de otros y valoraran sus contribuciones. Aunque durante la mayor parte del tiempo, Alison respondía intuitivamente a situaciones y oportunidades en la medida en que surgían, también recurría conscientemente a estos principios de forma explícita y los utilizaba en conversaciones con sus colegas para ayudar a optar entre diferentes cursos de acción.

Sin embargo, los propósitos subyacentes hacia los que se dirigían las estrategias de liderazgo estaban articulados de un modo menos formal. Aunque estos propósitos solo eran explícitos gradualmente mediante el proceso de investigación, ahora entendemos que, englobados en estas estrategias, existe un punto de vista coherente de determinadas disposiciones que las estrategias de liderazgo procuraban cultivar en todo el personal, con el propósito de crear una comunidad de alumnos efectivos dedicados a un tipo en concreto de aprendizaje profesional y respaldados por la energía del colectivo. El uso sostenido de las numerosas estrategias de liderazgo en el contexto de un entorno estable, creaba las condiciones para que el personal desarrollara y fortaleciera siete disposiciones clave, al tiempo que reducía y minimizaba los estados mentales que inhibían el aprendizaje: estas disposiciones y estados mentales están resumidos en la Tabla 5.1.

Una primera disposición clave cultivada es la apertura. Esto incluye la apertura a nuevas ideas y posibilidades, así como a nuevas oportunidades y experiencias; una voluntad de aprender y ser receptivo a las ideas de todos los que pertenecen a la comunidad; la apertura a lo que los niños pueden aprender, por separado y juntos por su implicación en las experiencias de aprendizaje, en lugar de los resultados especificados de antemano; la apertura a la capacidad de aprendizaje de los niños, sin predeterminar o situar ningún tipo de límite a lo que cualquiera puede hacer, aprender o lograr; apertura para la sorpresa y a las posibilidades previamente impensadas. La apertura significa renunciar a la creencia de que hay

una manera correcta o una solución preconcebida, si es que existe alguna, renunciar al concepto de que aprender es una evolución hacia la perfección. Por el contario, significa aceptar que aprender es algo abierto y continuo. Por mucho que se sepa, siempre hay algo más que aprender.

Tabla 5.1. Disposiciones que incrementan la capacidad del aprendizaje profesional

Siete disposiciones clave que incrementan la capacidad del aprendizaje profesional		Estados de ánimo que inhiben el aprendizaje
Apertura A ideas, posibilidades, sorpresa		Creencia de que hay una sola manera correcta, y de que los resultados son predecibles
Cuestionamiento Inquietudes, humildad	no	Confianza en las certezas y en las soluciones estándar
Capacidad de invención Respuestas creativas para los conflictos	no	Aprobación de modelos y materiales impuestos
Persistencia Coraje, humildad	no	Conformidad con las respuestas fáciles y rechazo de la complejidad
Estabilidad emocional Asumir riesgos y resistencia	no	Miedo al fracaso, miedo a probar cosas nuevas
Generosidad Aceptar las diferencias	no	Pensamiento deficiente, deseo de uniformidad
Empatía Apoyo mutuo	no	Miedo, estar a la defensiva, culpabilizar

Una segunda disposición es cuestionar. Cuestionar significa buscar sin descanso mejores formas de hacer las cosas. Significa no dar por sentado el estatu quo, sino preguntarse continuamente "¿Tiene que ser así?" "¿Hay alguna forma mejor?" "¿Qué más puedo hacer?" El cuestionamiento deriva de la creencia de que el cambio es posible y hace que los cambios sean posibles al generar nuevas ideas y perspectivas que apuntan hacia nuevas posibilidades para poner en práctica. La disposición del cuestionamiento es lo opuesto a la complacencia; es una forma de humildad, una modalidad de personas que saben que no tienen todas las respuestas, que deben seguir aprendiendo para hacer lo mejor que puedan por los niños. El cuestionamiento incrementa el sentido de poder y unión de las personas. En Wroxham, como hemos visto, hacer preguntas sobre la práctica, sobre el aprendizaje de los niños, sobre ellos mismos como docentes, y sobre la relación entre estos, fue una de las maneras en que el equipo docente mantuvo el control y trazó el camino y el ritmo de su propio aprendizaje en lugar de seguir el camino de otro o de un programa decidido por otros. En el equipo, hacer preguntas era reconocido como una señal de compromiso y pericia, no de inexperiencia. Cuanto más poderosas, agudas y perspicaces eran las preguntas, mejor estímulo proveían para la evolución del entendimiento. Al compartir las preguntas de cada uno y afrontarlas juntos, los colegas ayudaban a crear una cultura en la que el acto de cuestionar se validaba

y fortalecía repetidamente.

El cuestionamiento estaba íntimamente ligado a la capacidad de invención. La inventiva implica el deseo y capacidad de imaginar y hacer algo nuevo. Si no se puede encontrar una solución con el repertorio existente, es necesario hacer uso de la inventiva para concebir una idea que ofrezca una salida. En Wroxham, la capacidad de invención era necesaria para crear nuevas formas de pensamiento y aprendizaje que reemplazaran los conceptos y prácticas basadas en la capacidad; era útil para encontrar nuevas formas de fusionar los programas de estudio del currículo nacional con las ideas propias de los niños acerca de lo que querían hacer y aprender, y de lo que tenía sentido para ellos; era vital para enriquecer y avivar el currículo con oportunidades de aprendizaje más atractivas y auténticas. El personal docente de Wroxham tenía total libertad, incluso un incentivo activo por parte de la dirección, para alejarse si lo consideraba adecuado de estructuras no reglamentadas, unidades didácticas descargadas de la red y paquetes de material preconfeccionados. Eran animados a pensar, actuar y tomar decisiones en interés de los niños y asumir el riesgo de probar nuevas ideas. Sin embargo, la capacidad de inventiva ha de ir de la mano del cuestionamiento para ayudar a evaluar el aprendizaje, y adaptar y perfeccionar nuevos enfoques. La persistencia también es esencial. Las ideas nuevas, significativas e innovaciones valiosas a menudo requieren una actitud persistente, esfuerzo sostenido y perfeccionamiento progresivo antes de que se establezcan e integren. Es importante no rehuir de las dificultades o rendirse de forma prematura respecto a nuevas y prometedoras posibilidades. Lo más importante es que la persistencia también trata de no rendirse a las personas, hay que mantener el esfuerzo con el convencimiento de que los cambios deseados son siempre posibles, incluso en el caso de no haber encontrado aún la solución. Al igual que el cuestionamiento, la persistencia va paralela a las cualidades personales de coraje y humildad. La persistencia refleja el conocimiento de que un aprendizaje efectivo implica necesariamente la lucha, aunque reconoce que la lucha es positiva, en especial cuando involucra a otros al ofrecer apoyo mutuo, y cuando se lucha por algo en lo que se cree, en lugar de luchar contra algo impuesto desde fuera.

La estabilidad emocional es una condición previa para permitir que evolucione la apertura, el cuestionamiento, la inventiva y la persistencia. Tiene su raíz en un sentido de aceptación y la sensación de ser valorado y de realizar una aportación única al colectivo. La estabilidad emocional es el estado de mente que permite asumir riesgos; si las personas se sienten seguras y protegidas, confiarán mejor en su propio criterio; también serán más capaces de mantener una postura firme en lo que creen y resistir a la presión a favor de adoptar formas de pensamiento y prácticas que no acaban de entender o con las que no están completamente de acuerdo. La estabilidad emocional genera la fuerza para resistir a ideas populares

en cuanto a capacidades y los modelos de "buenas prácticas" que los engloban. Libera la energía y flexibilidad necesaria para lidiar con las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje al ser fomentada por todo el equipo.

Otra disposición cultivada es la generosidad. La generosidad es una expresión de confianza en la capacidad de todo el mundo para aprender; implica una aceptación abierta de todo el mundo. La generosidad abarca la diversidad como un recurso importante para el aprendizaje de toda la comunidad; todo el mundo tiene un lugar legítimo en el colectivo, de modo que existe una responsabilidad colectiva en el emprendimiento de medidas que permitan la participación de todos con mayor plenitud, y sean aceptados y realicen una aportación única. La generosidad conlleva comprometerse con los demás —ya sean colegas, niños o padres— de una forma abierta, con aceptación y no defensiva. Responder a los demás con espíritu de generosidad es lo opuesto a responder con espíritu de culpa o reclamación. La generosidad es la cara humana de la persistencia. Conlleva creer en lo mejor de las personas y abordarlas con esperanza y optimismo al pensar que las cosas pueden mejorar como resultado del esfuerzo. La generosidad crea el espacio que permite tener en consideración cursos de acción alternativos antes de llegar a un acuerdo sobre formas de avanzar que sirvan mejor a los intereses de todo el mundo.

Por último, la disposición de la empatía fue fomentada entre el personal docente en sus relaciones con otros docentes, padres y niños. La empatía trata fundamentalmente de escuchar a otros e intentar comprender el mundo a través de sus ojos. La empatía ayuda al personal docente a entender aquello que no entiende el niño cuando surgen dificultades y por consiguiente responder de un modo más cercano a su pensamiento. En Wroxham, como hemos visto en el Capítulo IV, ésta era una cualidad clave de las relaciones que el personal procuraba desarrollar con los niños, un importante recurso de perspectiva y comprensión, así como una forma de conocer mejor a los alumnos. La empatía, reforzada en el equipo docente, evita el aislamiento y el miedo; combinada con apoyo mutuo, se comparten todas las responsabilidades con el colectivo de manera que nadie se siente nunca aislado ni solo, o avergonzado a la hora de buscar ayuda si pasan por dificultades.

Tras contemplar en detalle las disposiciones hacia las que se encauzaban las estrategias de liderazgo, podemos apreciar mejor el fundamento de la confianza de Alison desde el principio: si los docentes contaban con libertad para desarrollar su práctica a su ritmo y a su manera, con el apoyo adecuado, esto podría conducir a progresos compatibles con el tipo de escuela que ella quería crear. Si estas disposiciones se emprendían, cultivaban y fortalecían de forma continuada entre todo el personal docente, no solo reforzarían su entidad como alumnos autónomos en su derecho, sino que conduciría a determinado tipo de

aprendizaje profesional; el tipo de aprendizaje que las personas solo pueden lograr por sí mismas, aprendizaje que es desafiante tanto a nivel intelectual como emocional, que tiene lugar tan solo de forma progresiva a lo largo de años e implica esfuerzo. Aunque es profundamente personal, también es esencialmente social y colaborativo. Cuando las personas aprenden juntas, el poder del colectivo fortalece la capacidad de aprendizaje de cada individuo; pueden lograr más juntos de lo que cualquiera de ellos puede conseguir solo.

Al observar en retrospectiva los desarrollos descritos en anteriores capítulos, se revelan las disposiciones reflejadas en los relatos de los profesores acerca de su labor, en su pensamiento y el ejercicio de su profesión. El Día de Robin Hood de Martyn no es tan solo un relato sobre la inspiración para escribir; más importante todavía es una historia sobre la respuesta a una inquietud sobre la motivación infantil ideada con generosidad e ingenio. La experiencia de Cheryl al intentar nuevas maneras de trabajar con su clase demuestra la trascendencia de la estabilidad emocional: su apertura a nuevas ideas fue reforzada por su determinación a explorar y cuestionar el impacto en cada uno de los niños de su clase; resistió la presión del colectivo a favor de moverse en una determinada dirección antes de comprobar por sí misma la diferencia y de llegar a sus propias conclusiones. El uso de la empatía por parte de Darrelle en su relación con los niños no solo transmitió un reconocimiento y una importante valía personal, sino que le permitió suprimir los límites del aprendizaje que de otro modo no le hubieran llamado la atención. El relato de Jo en su investigación sobre la clase de 5º sobre un lenguaje común para el aprendizaje, muestra lo que se puede conseguir cuando la apertura a las ideas de otros incluye invitar a los niños a trabajar en colaboración con un docente para desarrollar el entendimiento y ejercer juntos. Cada una de las siete disposiciones se revelan en la labor de Sophie para crear un enfoque efectivo con su clase conflictiva, en coherencia con el tipo de maestra que quería ser. La determinación de Simon para hacer preguntas constantemente acerca de su práctica refleja el compromiso de no dar nada por hecho. Cuestionó no solo cómo podía hacer mejor las cosas sino por qué lo hacía. ¿Se ofrecían demasiadas alternativas a los alumnos? ¿Realmente cambiaba algo fundamental la diferenciación a través de la elección de tareas? La apertura, el cuestionamiento, la persistencia y la capacidad de invención se ponen de manifiesto en todos los enfoques del profesorado de aumentar la elección del nivel de trabajo y fomentar el aprendizaje colaborativo, puesto que creían en aquello por lo que luchaban y seguían trabajando en ello, cada uno a su manera, al apoyar y ayudarse unos a otros al compartir ideas y prácticas.

Aunque no sabemos hasta qué punto los docentes ya estaban dispuestos a pensar y comportarse de este modo, en estos ejemplos las disposiciones que Alison procuraba cultivar se pueden ver claramente en acción. No sugerimos que

la tarea del liderazgo se centrara en crear disposiciones que de otro modo no hubieran existido, sino que el propósito fue fortalecer estas disposiciones en concreto dentro de la comunidad profesional y reducir o minimizar otras. Una de las maneras más importantes en que se llevó a cabo, como muestran los ejemplos en este capítulo, fue cómo Alison emprendió y modeló estas disposiciones en sus interacciones con sus colegas y respecto a su propio aprendizaje. Su apertura al pensamiento de otras personas y su rechazo a imponer sus ideas fue reconocida una y otra vez por sus colegas al expresar su apreciación por poder poner en práctica sus propias agendas para el desarrollo y a su estilo. Su colega, Darelle, advirtió y valoró su estabilidad: "Ella no se siente amenazada por lo que hacemos. Le encantan los retos y si pensara que cierto reto es correcto y ella está equivocada, cambiaría de parecer". Martyn comentó, en un momento de euforia, que no hay límites para lo que pueden hacer los docentes en Wroxham. Sin embargo, sí había límites, tal como subrayó Alison. Mientras que la diversidad y la idiosincrasia eran bien recibidos, incluso activamente fomentados en el equipo docente, la libertad que los colegas disfrutaban y apreciaban estaba basada en principios. Cualquier cosa era posible siempre y cuando fuera coherente con el marco de principios, cada vez más comprendidos y compartidos por el personal que guiaba el desarrollo de toda la escuela.

Comprometer a todos en la cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar

Hasta ahora, en este capítulo hemos explorado el papel del liderazgo al trabajar con el equipo docente para crear las condiciones que favorezcan el crecimiento de una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar. Hemos demostrado que conlleva crear una poderosa comunidad de alumnos que están comprometidos y promulgan cada día a nivel colectivo determinadas disposiciones en sus relaciones con los demás, con el alumnado, con los padres y con todos los miembros de la comunidad escolar; y que trae consigo recurrir al poder del grupo para defender, reconocer, sostener y nutrir estas disposiciones como parte integrante de su identidad colectiva y profesional. "Dar prioridad al aprendizaje" significa priorizar actos y el uso de recursos que fomentan el desarrollo de las siete disposiciones y trabajar de forma activa para reducir y minimizar las mentalidades que socavan su desarrollo.

Sin embargo, como observamos con anterioridad, cuando Alison habló de la necesidad de desarrollar una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar, no solo hablaba del aprendizaje del personal docente sino de todos los miembros de la comunidad escolar. En capítulos anteriores se mostraron algunas maneras en

las que otras personas —niños y niñas, por supuesto, padres y cuidadores, personal de apoyo y autoridades escolares— eran atraídos y animados a ser participantes activos en la cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar. Algunos de los procesos anteriores argumentados en el Capítulo II no solo sentaron una base importante para el aprendizaje de los docentes, también fueron diseñados para transformar la sensación de pertenencia de los niños, su sentido de participación en la vida escolar y la capacidad para influir en sus experiencias de aprendizaje. Las reuniones de grupo en círculo en toda la escuela, por ejemplo, transmitían a los niños que todo el mundo tiene un lugar apropiado en la comunidad y todos tienen derecho a ser escuchados. El liderazgo de estas reuniones emprendidas por los niños de 6º sentaron las bases para cambios profundos en el equilibrio del poder y las relaciones; también transmitió importantes mensajes a todos los niños sobre su capacidad para ejercer responsabilidades de liderazgo. Las reuniones de revisión de aprendizaje permitieron a los alumnos ser partícipes activos en los debates acerca de su aprendizaje, dar forma al curso de la conversación y contribuir a las decisiones sobre los próximos pasos a seguir. Todos los ejemplos de la evolución de la práctica descritos en el Capítulo III reflejan otros esfuerzos por parte del equipo docente para incrementar el potencial de los alumnos para ejercer el control y expresar su opinión sobre su propio aprendizaje. Al retomar los temas del Capítulo IV y tener en cuenta las disposiciones, se pone de manifiesto el desarrollo de formas de ser con los alumnos que son muy diferentes a las relaciones tradicionales entre profesor y alumno. La participación de los alumnos en la cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar creció, como es natural, en paralelo con la evolución de las disposiciones que estimularon e incrementaron el aprendizaje docente.

Los padres se involucraron cada vez más en la cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar, por un lado, como resultado de compartir el entusiasmo de sus hijos y por otro, a través de importantes estructuras nuevas, tales como las reuniones de revisión de aprendizaje. En estas reuniones los padres eran recibidos como co-educadores, no solo como personas a las que se debían informar sobre el progreso de sus hijos en la escuela. El profundo conocimiento y comprensión de los padres de sus hijos fue utilizado como recurso junto a los del maestro para abordar temas que los alumnos traían a la reunión. También se invirtió esfuerzo en romper las barreras para que los padres se sintieran cómodos al asistir a la escuela y, si eran capaces de realizar una aportación activa, encontrar modos de implicarles basándose en su conocimiento y habilidad personal. Los padres de quien hablamos durante el período de investigación expresaron su aprecio por lo acogidos que se sintieron en la escuela, lo fácil que les resultó el trato con el personal docente y con Alison, y por ser atendidos en

cuanto a sus inquietudes. Pudieron articular con claridad su concepto de lo que representaba la escuela y su entendimiento de por qué el personal había decidido no clasificar y agrupar a los niños por sus capacidades, como vimos en el Capítulo IV. Apoyaron con firmeza los enfoques imaginativos del currículo que se desarrollaban en la escuela y elogiaron el énfasis de los niños en aprender a cuidarse entre ellos, trabajar juntos como un equipo y ayudarse unos a otros. Mientras hablaban de las características clave de la escuela, fue evidente que una de las razones por las que tenían en tan elevada estima el enfoque Wroxham era porque sus prioridades no residían en estándares, logros y objetivos académicos; querían que sus hijos desarrollaran un ansia de aprender, se sintieran bien con ellos mismos y fueran individuos completos y buenos miembros de la comunidad. La sensación que les quedó de cómo ellos y sus hijos fueron tratados les condujo a un deseo, incluso a un sentido de obligación moral, de implicarse más. Un padre comentó: "Hacen que nosotros y nuestros hijos nos sintamos importantes, de modo que hay que contribuir algo también a la escuela".

El comentario de este padre fue directo al corazón del asunto. Hacer que la gente "se sintiera importante" era mucho más que palabras amables. Las personas eran importantes, crucialmente importantes porque el poder del colectivo para producir el cambio dependía de la contribución de todos. "Se trata de co-agencia", dijo Alison. Su habilidad para usar su poder como líder para encauzar a la escuela en la dirección de su visión estaba supeditada al grado en que todos los miembros de la comunidad usaban su poder, tanto de forma individual como colectiva, para contribuir a esos procesos. Por ello, una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar era tan esencial y Alison dedicó su energía a desarrollarla con tanta obstinación.

El imperativo moral

Sin embargo, aún falta una última pieza del rompecabezas que necesitamos colocar en su lugar, tal vez la más importante de todas, si hemos de tener una imagen completa de cómo se crearon y sustentaron los proyectos en Wroxham. Como hemos observado en nuestro debate acerca de la persistencia, las luchas que conlleva el aprendizaje efectivo son positivas cuando se emprenden con el propósito de avanzar hacia algo por lo que la gente cree que merece la pena luchar. Este concepto de propósito moral —la contribución que las personas piensan que pueden hacer para crear un mundo mejor— procede de valores profundamente arraigados; da lugar a un entusiasmo que guía a las personas y hace que la lucha no solo merezca la pena sino que incluso sea apasionante. Al reflexionar sobre lo que había aprendido durante la investigación, Alison explicó

que ahora entendía mejor que lo que sostiene y motiva a las personas básicamente es la pasión. La pasión surge cuando la visión de un futuro mejor se equipara con una conciencia del propio poder para hacer que suceda. En su labor de liderazgo con el equipo docente, Alison no solo fomentaba disposiciones concretas sino también una percepción de la razón por la que aprendían, aquello por lo que luchaban juntos: crear un entorno escolar en el que pudiera prosperar el aprendizaje de todos, libres de los efectos perjudiciales de las clasificaciones según las aptitudes y las prácticas basadas en la capacidad. Al fomentar las siete disposiciones, capacitaba al equipo docente a descubrir progresivamente su propio poder para contribuir a este propósito moral común.

Así pues, para Alison la prueba final de cualquier estrategia residía en el potencial para ayudar a fortalecer la sensación de empresa apasionada y contribuir a incrementar su sentido de grupo, su capacidad para imaginar y hacer surgir cambios valiosos a través de sus esfuerzos. En la medida en que los miembros del equipo de Wroxham integraron progresivamente una visión más abierta de la capacidad de aprendizaje de los alumnos e incrementó la confianza en su propia unión, se hicieron autónomos. Su estudio continuado del aprendizaje de los alumnos proporcionó una agenda abierta al cambio y al progreso; la cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar ayudó a reforzar y a sostener su pasión mediante el poder del colectivo al cultivar la energía compartida y la esperanza en el equipo. Y esta energía, pasión y esperanza fue aprovechada hasta alcanzar la gran idea transformativa en el núcleo de los cambios que tuvieron lugar en la escuela. En la medida en que esta labor continuaba —y aún continúa— el propósito moral que guía a personal docente de Wroxham es una aspiración cada vez menos remota o impracticable. Se inculca enseguida. Está enraizada en sus actos y encuentros diarios. De hecho, tal como afirma Harriet CUFFARO, en un sentido amplio del modo en que la filosofía educativa de John DEWEY tiene un significado duradero y cómo aprendió a aplicar sus principios durante su propio ejercicio, los maestros comprometidos con la coherencia e integridad en su labor han llegado a comprender que "la enseñanza es una forma de ser quienes somos y un lugar en el que nuestros actos ponen de relieve nuestras creencias y valores" (CUFFARO 1995, pág. 98) . La labor de los docentes es el sitio donde se transmite su propósito moral.

* En el Sistema Educativo Inglés, Reception Classes, curso previo a la Primaria para alumnado de 4-5 años de edad. (N. del E.)

CAPÍTULO VI

El poder de la acción colectiva

Hemos llegado a un punto en nuestra historia en el que revisaremos lo que hemos aprendido de la comunidad Wroxham sobre cómo crear un entorno de aprendizaje seguro, humano, empoderante y equitativo para todos, un lugar libre de los efectos limitantes de las clasificaciones y prácticas según las capacidades. Desde el principio, Alison aseguró que los propósitos y principios que guiaron la toma de decisiones de los maestros se aplican tanto al aprendizaje de adultos como al aprendizaje infantil. El modelo de pedagogía no podría ser del todo efectivo para los niños salvo que los mismos propósitos y principios se aplicaran para apoyar el aprendizaje del personal docente. Ahora sabemos lo que es posible cuando la confianza compartida en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y la conciencia del poder profesional de los docentes se integran e inspiran la evolución en todo el ámbito escolar. Transformar la capacidad de aprendizaje del profesorado es el requisito para transformar la de los alumnos. En este capítulo consideramos de qué manera el poder del liderazgo, el poder del colectivo y la pasión de maestros individuales contribuyen a crear las condiciones en las que puede prosperar el aprendizaje profesional. Revelamos las características distintivas del progreso escolar en Wroxham y cómo éstas contrastan con el enfoque fomentado por el programa de estándares. Describimos la relevancia y la aplicabilidad de nuestros descubrimientos para maestros individuales, directores de escuelas, profesores de pedagogía y políticos. Por último, reflexionamos sobre lo que aún queda por delante y el alcance para una investigación posterior.

El poder para transformar la capacidad de aprendizaje

En el Capítulo Primero, explicamos brevemente cómo nuestro estudio de la escuela Wroxham se basó en los descubrimientos del primer proyecto, publicado en Learning without Limits (HART y cols. 2004). Pusimos de manifiesto que este estudio se enfocaba únicamente en los maestros que trabajaban en diversos contextos para desarrollar prácticas coherentes con su rechazo, por principios, a

la clasificación por capacidades. Sin embargo, eran muy conscientes de los límites de lo que podían hacer de manera aislada; había muchas más posibilidades para el desarrollo pero tan solo se podían emprender si trabajaban juntos hacia una visión común con un fuerte apoyo por parte de la dirección. El nombramiento de Alison como directora de Wroxham creó una oportunidad estimulante para explorar estas posibilidades más amplias.

Por supuesto, cuando Alison llegó a Wroxham, el personal aún no conocía la visión de su directora, ni sus propósitos y principios rectores. Nuestro estudio estaba centrado expresamente en la escuela a medida que se desarrollaba; queríamos descubrir cómo Alison transmitía sus ideas a sus colegas y cómo tomarían la invitación de trabajar juntos para construir una escuela en la que prosperara el aprendizaje de todos los niños. Durante los primeros días de su liderazgo, no afrontó directamente las ideas sobre capacidades ni intentó persuadir a la gente, a través de argumentos y evidencias, a compartir su visión sobre el daño que podían causar las prácticas basadas en la capacidad. En su lugar, estableció estructuras y proporcionó experiencias que ayudaron a nutrir la confianza de los docentes en las capacidades de aprendizaje de todos los niños, tal como hemos visto en el Capítulo II; después trabajó de forma sistemática, como mostramos en el Capítulo V, para desarrollar en sus colegas el sentimiento de poder para transformar la capacidad de aprendizaje de los niños a través de las elecciones y decisiones diarias que realizaban durante su prácticas de clase. El proceso del desarrollo escolar en Wroxham, como lo entendemos ahora, se resume en la Figura 6.1.

Mediante nuestro estudio del rol de liderazgo, en el Capítulo V, hemos desarrollado nuevas perspectivas de lo que se puede hacer para incrementar el poder de los docentes para tomar decisiones transformadoras en tres áreas clave: a través de la labor de liderazgo, a través de la labor del colectivo docente y a través de las iniciativas de docentes individuales. En la primera parte de este capítulo, resumimos lo que hemos aprendido sobre las posibilidades presentadas en cada una de estas áreas y la contribución que hacen al desarrollo del poder de los docentes.

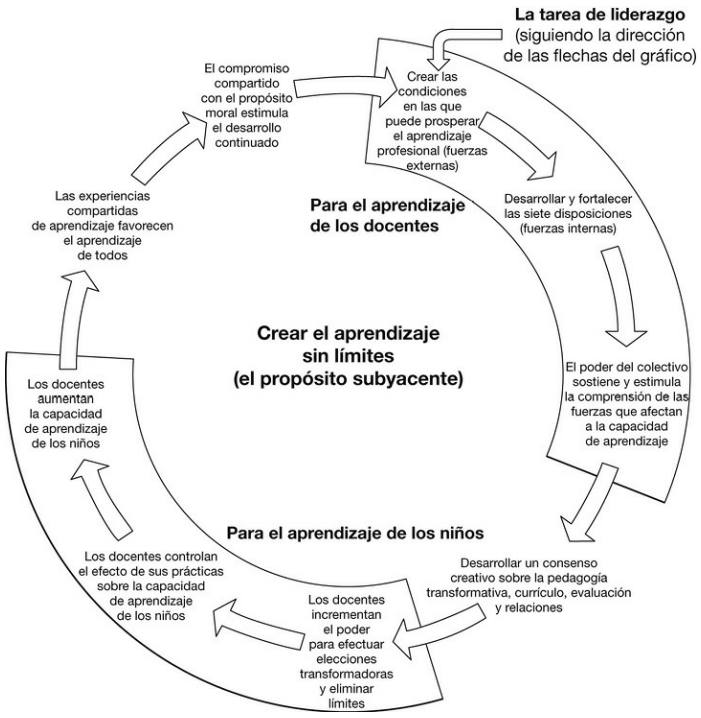


Figura 6.1. Crear aprendizaje sin límites: un modelo de desarrollo escolar.

La labor del liderazgo

Desde el primer estudio Aprendizaje sin límites, aprendimos que el poder de los docentes para incrementar la capacidad de aprendizaje de los niños depende de la comprensión de la interacción entre las fuerzas externas y los estados de mente internos, ambos influyentes en la capacidad para aprender de los niños y en su conocimiento de hasta qué punto ambos son susceptibles al cambio dependiendo de las elecciones y acciones en el presente (ver Figura 6.2). Al hacer uso de este poder, los maestros reflexionan continuamente sobre sus decisiones y profundizan en su comprensión de los factores que afectan a la capacidad de aprendizaje mientras trabajan de forma constante para aumentarla.

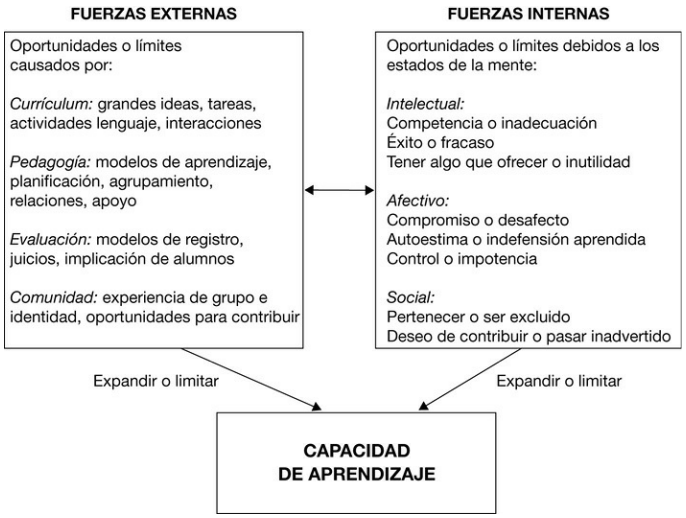
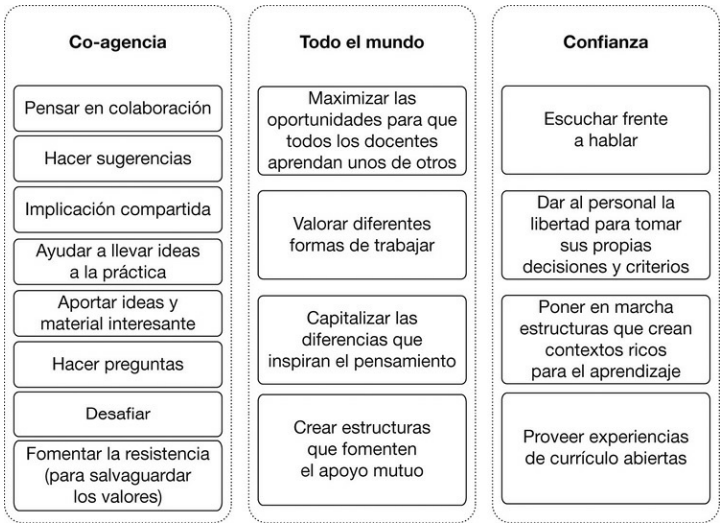


Figura 6.2. Fuerzas que afectan a la capacidad de aprendizaje.
Fuente: adaptado de HART y cols. (2004).

Nuestro estudio de Wroxham ha demostrado lo mucho que pueden hacer los directores de escuela para fortalecer el poder de cada docente a través de sus propias decisiones y actos. Se requiere un criterio minucioso, semana tras semana, para decidir qué hacer y qué no hacer al crear las condiciones en las que prospere el aprendizaje profesional. Ahora entendemos que esta tarea tiene dos dimensiones clave paralelas a los dos conjuntos de fuerzas presentadas en la Figura 6.2. Por un lado, conlleva crear las condiciones externas que apoyan y estimulan el aprendizaje para cada miembro del equipo de forma individual y para todo el mundo a nivel colectivo. Por otro lado, acarrea cultivar las disposiciones internas que requieren los docentes para emprender el tipo de aprendizaje del que depende el desarrollo de una escuela dedicada al aprendizaje sin límites.

En el Capítulo V exploramos en detalle el rol del liderazgo al crear las condiciones externas: las estructuras y estrategias que apoyan y estimulan el aprendizaje profesional y las características del entorno estable que dispensa al personal docente para centrarse en el aprendizaje. Ahora podemos ver que éstos eran actos basados en profundos fundamentos que reflejan los principios de Aprendizaje sin límites perfilados en el Capítulo Primero. El análisis confirma la convicción de Alison de que estos principios también se aplican al aprendizaje del personal y provee una visión detallada de exactamente cómo dichos principios se pueden traducir en prácticas que apoyen el aprendizaje del personal. La Tabla 6.1 muestra cómo las estrategias de liderazgo que examinamos en detalle en el Capítulo V y están resumidos en la Figura 5.1 (pág. 95), son totalmente congruentes con los principios pedagógicos clave de co-agencia, todo el mundo, y confianza.

Tabla 6.1. Principios que determinan las estrategias de liderazgo



La articulación de las condiciones internas necesarias para que prospere el aprendizaje profesional efectivo es algo nuevo en este estudio. Las mismas estrategias que crean las condiciones externas para el aprendizaje profesional también cultivan ciertas disposiciones internas —formas de ser, formas de implicarse con otros y con la experiencia— que permite que los alumnos sean personas autónomas e independientes. Aunque las siete disposiciones descritas en el Capítulo V fueron específicamente identificadas en nuestro estudio sobre lo que sucedía en Wroxham, no es difícil encontrar relatos de cualidades mentales similares en otros textos, escritos por una amplia variedad de escritores educativos, investigadores y teóricos. STENHOUSE (1975), por ejemplo, en una discusión sobre el papel del docente en el "mejoramiento de las escuelas", atribuye categóricamente la responsabilidad de esta tarea en manos —y en las mentes— de los docentes. Una de las características de este papel es el "compromiso del cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo". Prosigue para añadir "igual de deseable es la disposición a permitir que otros docentes observen el trabajo de uno… y discutirlo con ellos sobre una base abierta y honesta" (pág. 144, letras cursivas añadidas). En una obra posterior, STENHOUSE aborda las cualidades deseables de un investigador, al distinguir al docente como un "artista consciente" que ejerce el arte de la enseñanza. Esto no es una metáfora frívola, tal como pone de manifiesto: "Si mis palabras son inadecuadas, contemplad los bocetos de un buen artista, el ensayo de una obra musical, un cuarteto de jazz mientras trabajan juntos. Puedo asegurar que la buena enseñanza se parece a esto" (1985, pág. 97). Es posible que no use el mismo término inventiva, pero sus palabras tienen la clara intención de enfatizar la cualidad que hemos denominado con ese nombre, la

necesidad de creatividad en la enseñanza, la capacidad esencial de imaginar y emprender nuevas prácticas.

Otro asombroso paralelismo se puede encontrar en la obra de Susan ISAACS, que basó su labor como pedagoga en profundas observaciones de los niños. La fuerza de sus observaciones, su significado duradero, en parte reside en su capacidad altamente desarrollada de lo que hemos denominado apertura. En palabras suyas, en la introducción de Social Development in Young Children:

> No estaba preparada para seleccionar… aceptando solo los comportamientos que me agradaban o encajaban en la definición general de lo que los niños pequeños deberían sentir o hablar… Estaba igual de dispuesta para registrar y estudiar los aspectos menos atractivos de su comportamiento que los más gratificantes, cualquiera que fueran mis objetivos y preferencias como su educadora.
>
> (ISAACS 1993, pág. 19.)

Y más tarde, en el mismo texto explica la razón de esta postura: "Yo misma estoy interesada en todo lo que los niños hacen y sienten" (pág. 113, letra cursiva de ISAACS).

La importancia de la estabilidad emocional que hemos descrito en términos de una sensación de aceptación, amparo y seguridad, se explora en un documento inspirador escrito por Roger HARRISON, publicado por primera vez en 1963, titulado Defences and the need to know. Describe la necesidad humana universal de saber, observada en el bebé "que empieza a explorar tan pronto como puede gatear" y de igual forma en "nuestros continuos esfuerzos para comprender y dominar el mundo como adultos". El problema que identifica es que "la necesidad de saber es enemigo del confort, estabilidad y de una existencia plácida"; hay una lucha continua entre las defensas que protegen nuestros sistemas conceptuales arraigados, que da estabilidad y seguridad a nuestras vidas, y mantienen nuestras relaciones con los demás placenteras y satisfactorias y "nuestros deseos de incrementar nuestra competencia y comprensión". El núcleo del argumento de HARRISON es que la "destrucción de las defensas no sirve al aprendizaje" —en su lugar, incrementa la ansiedad y la inseguridad. Luego, ¿qué se puede hacer con la paradoja de que "no podemos incrementar el aprendizaje al destruir las defensas que la bloquean?

La solución de HARRISON se retrata con claridad:

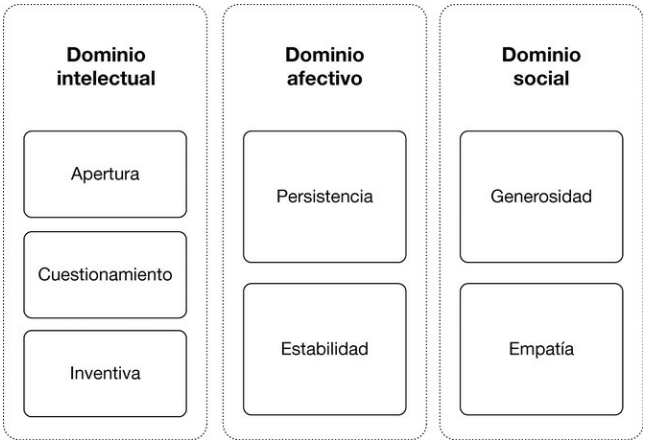
> Lo que podemos hacer es crear situaciones en las que la gente no necesite esconderse detrás de sus defensas todo el tiempo. Podemos hacer que sea seguro para ello cruzar el foso para hablar, seguros, a sabiendas que mientras exploran el entorno nadie entrará a hurtadillas y quemará el castillo.
>
> (HARRISON [1963] 1995, pág. 290.)

Para concluir, HARRISON describe las cualidades necesarias en las relaciones de adulto en las que es posible aprender unos de otros: "las relaciones de apoyo mutuo, respeto y confianza", una corroboración asombrosa de los temas de los Capítulos IV y V.

Las personas que cuentan con las disposiciones internas identificadas en Wroxham están bien posicionadas para realizar el tipo de pensamiento y aprendizaje que les permite traspasar su entendimiento, reconocer y eliminar los límites y desarrollar nuevas posibilidades para su práctica. Tal como mostramos en la Tabla 6.2, en el dominio intelectual, la disposición de apertura necesariamente conlleva tener una mente abierta, sin prejuicios sobre lo que puede lograr cualquier niño; el cuestionamiento es necesario para explorar lo que ayuda y dificulta el aprendizaje, y aquello que se puede hacer para implicar el poder de los alumnos de un modo más completo; la inventiva permite a los docentes imaginar y elaborar nuevas prácticas que reemplacen a la pedagogía basada en las capacidades. En el ámbito afectivo, se requiere persistencia para mantener abiertas las puertas para la constante búsqueda de herramientas para desbloquear el aprendizaje de los niños; se necesita estabilidad para mantenerse firme en los valores y principios, y estar al mismo tiempo abierto a impugnarlos. En el área social, se requiere generosidad para apreciar y aprender de la diversidad, en lugar de tratar las diferencias como déficits; y la empatía conlleva la comprensión y la relación con las personas en toda su complejidad y singularidad, sin recurrir a categorías reductoras.

Las condiciones externas y las disposiciones internas funcionan juntas para crear poderosos alumnos profesionales, de manera que el apoyo por parte del liderazgo se halla al máximo de su eficacia cuando las estrategias tienen en consideración ambas dimensiones, en particular cuando la energía del colectivo se aprovecha para apoyar y estimular el aprendizaje de todo el mundo.

Tabla 6.2. Desarrollo de las disposiciones de los alumnos con una fuerte autonomía



El poder del colectivo

El equipo directivo de Wroxham comprendió que, al igual que en la clase, la

capacidad de aprendizaje de los alumnos es afectada en profundidad —para bien o para mal— por cómo funciona la clase como grupo; la capacidad de aprendizaje de cada miembro del equipo docente también está condicionada por la filosofía del personal y lo bien que trabajen juntos para sostener e inspirar el aprendizaje de cada uno. Por este motivo pusieron tanto énfasis en crear las condiciones para el crecimiento de una cultura de aprendizaje y, en especial, en proveer las oportunidades para que los docentes trabajaran y aprendieran en colaboración.

Una manera importante por parte del colectivo de ejercer una influencia positiva fue que fomentaron un sentido de identidad profesional compartida. El orgullo colectivo fue cultivado entre y por el equipo: el orgullo de ser un tipo particular de docente y pertenecer a un grupo de poderosos alumnos profesionales. Jo habló del ambiente de exaltación entre el personal, que se diferenciaba mucho de cómo había sido cuando se encontraba con medidas especiales. Wroxham se había convertido en un lugar donde la gente ansiaba el diálogo, el debate y la reflexión; un lugar de esperanza: "Nadie dice, bueno, ya está, ¡ya he tenido suficiente por hoy!" El equipo desempeñó una parte importante al cultivar las disposiciones que contribuyeron a definir esta identidad compartida, al reconocer, valorar y celebrar estas maneras de ser y de aprender unos de otros. Por ejemplo, el reconocimiento creciente del valor de la apertura y el cuestionamiento en lugar de la certeza significaba que el profesorado podía obtener refuerzo e inspiración de las dudas y luchas de cada uno, así como de sus éxitos. Como resultado, la confianza y la moral fueron potenciados y prevaleció una actitud de "puedo hacerlo". Los docentes se enorgullecían de sus decisiones y de buscar soluciones, impulsados por el reconocimiento que recibían del equipo. El poder sustentador del equipo les daba la confianza necesaria para asumir riesgos en la medida en que exploraban nuevas posibilidades. Les ayudaba en sus emprendimientos y generaba ideas que les favorecían. Este poder sustentador también les daba fuerza para continuar en el intento cuando surgían complicaciones o problemas. De esta manera, la capacidad de cada docente para tomar decisiones de forma individual en interés de la creciente capacidad de aprendizaje de los alumnos fue impulsada por la fuerza del equipo.

En una entrevista, los miembros del equipo manifestaron que a veces se preguntaban si este sentido de identidad compartida se debía a determinados individuos que impartían enseñanza en Wroxham en esa época. ¿Seguiría igual cuando cambiara el equipo docente? La evidencia reciente muestra que, pese a los numerosos cambios en el personal docente, persiste el mismo sentido de identidad compartida hasta el día de hoy, varios años después de llevarse a cabo la investigación. En una reunión celebrada 2011, los miembros del personal leyeron resúmenes cortos de las siete disposiciones descritas en el Capítulo V y

se les pidió que comentaran sobre su repercusión en relación a su experiencia docente en Wroxham. La actividad produjo un entusiasmado murmullo de reconocimiento; el personal estaba de acuerdo en que las descripciones de las disposiciones captan algo esencial y duradero sobre lo que significa ser docente en Wroxham; sobre lo que la gente valora y la forma en que viven, trabajan y aprenden juntos.

Otra manera importante por parte del colectivo de apoyar el aprendizaje de cada maestro fue mediante la aparición de un consenso sobre hacia dónde dirigir sus esfuerzos al desarrollar su práctica, de modo que incrementara la capacidad de aprendizaje de los niños. Tal como hemos descrito en el Capítulo III, era evidente que había un acuerdo sobre el único propósito esencial de permitir que los niños experimentaran una mayor libertad y control sobre su aprendizaje. Esto fue logrado a través de una amplia variedad de estrategias inter-independientes e interrelacionadas, como se ilustra en la Figura 6.3. A través de una selección de ejemplos, en lugar de una lista completa, todos los elementos de esta figura derivan de los datos y han sido mencionados en capítulos anteriores. En el Capítulo III, nos preguntábamos cómo reconciliar este fuerte consenso en todo el equipo con la evidencia igualmente fuerte de que todo el mundo valoraba y experimentaba la libertad para reflexionar y descubrir sus propios caminos. Clarificar la variedad de disposiciones que se fomentaban en el grupo nos ayudó a apreciar mejor cómo funcionaba el consenso para permitir, no limitar, el aprendizaje individual. Las disposiciones facilitan el aprendizaje que es tanto individual como autónomo, y colectivo e interdependiente. La apertura combinada con el cuestionamiento, la estabilidad y la inventiva, por ejemplo, generó una mezcla dinámica. Las personas no se limitaban a seguir la dirección de otro o la provista por miembros más veteranos del grupo. El consenso era creativo; trabajar en torno a temas comunes significaba que la gente podía compartir ideas y experiencias, contribuir al pensamiento de cada uno y aprender de las prácticas mientras controlaban y daban forma al camino de su propio aprendizaje, para y con su clase particular de niños. Puesto que todos estaban "en la misma onda", como dijo Martyn, la colaboración era bastante productiva y las ideas brotaban en todo el grupo, mientras que todos eran libres de desarrollar sus propias prácticas individuales y distintas. Las experiencias de todos, sus dudas, nuevas ideas, dilemas y éxitos se convirtieron en recursos para todo el grupo, al mismo tiempo que estos recursos servían a cada individuo para estimular otras reflexiones y procesos. El consenso creativo proporcionaba al grupo un marco coherente para constantes investigaciones compartidas en las que participaba todo el mundo y con las que todos podían aprender.

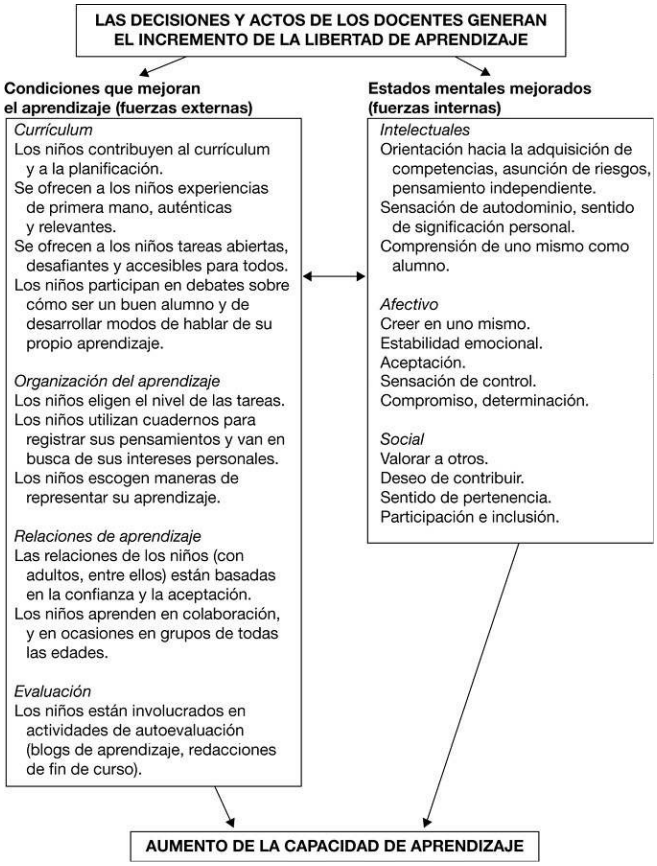


Figura 6.3. Transformar la capacidad de aprendizaje: el consenso creativo en torno al aumento de la libertad para aprender.

En la medida en que estudiamos el funcionamiento del consenso, advertimos que proporcionaba otra respuesta esencialmente importante a nuestra pregunta sobre lo que es posible al crear el aprendizaje sin límites, cuando todos los miembros del personal docente de la escuela trabajan juntos hacia un propósito común, guiados por principios comunes en lugar de trabajar de forma aislada. Además de apoyar y respaldar el aprendizaje del personal a nivel individual y colectivo, el consenso creativo también tuvo implicaciones significativas y de gran alcance para aumentar la capacidad de aprendizaje de los niños, no solo a corto plazo sino también de cara al futuro. Significaba que los niños podían experimentar consistencia y coherencia en estos extensos elementos del currículo y de la pedagogía en toda la escuela; por ejemplo, tomar decisiones, expresar sus puntos de vista, participar en la planificación, aprender en colaboración, comprenderse como alumnos y evaluar su propio aprendizaje. Esta consistencia hizo posible que el progreso en todas estas áreas, con el consiguiente impacto sobre su capacidad de aprendizaje, fuera sostenido durante la transición de un curso al siguiente, y más tarde se desarrollara en la medida en que progresaban en la escuela. También fortaleció el poder de los alumnos para ser, y convertirse, en agentes más activos de su propio aprendizaje. Comprender "cómo

aprendemos en Wroxham" les situó en condiciones de asumir iniciativas, ofrecer a sus maestros sus propios puntos de vista sobre lo que ayuda al aprendizaje y de esta manera contribuir a la tarea de aumentar su capacidad de aprendizaje y el de sus maestros.

El poder de la pasión: Ser y participar en el aprendizaje sin límites

Hasta ahora, al explorar lo que hemos aprendido de nuestro estudio en Wroxham, nos hemos centrado en cómo el apoyo del liderazgo y del colectivo puede incrementar el poder individual para aumentar la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, es importante no subestimar la contribución de los miembros individuales del equipo docente para reconocer cómo su iniciativa, coraje y recursos también contribuyeron al desarrollo de la escuela. Al final del período de investigación se puso de manifiesto que las personas se habían hecho defensoras, de manera individual, de la pasión, de la dirección en la que se encaminaba la escuela; este compromiso dinamizó su poder para incrementar la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

Así pues, ¿qué podemos aprender de ellos sobre lo que implica llegar a estar comprometido con el aprendizaje sin límites? ¿Qué hemos aprendido acerca de cómo las personas logran resistir a las ideas de capacidades fijas, tan persuasivas en nuestra cultura? Aunque el primer estudio Aprendizaje sin límites no nos permitió explorar en detalle estos procesos de "llegar a ser" aprendimos, de los nueve profesores cuyas clases habíamos estudiado, que en la mayoría de los casos habían tenido una experiencia personal directa de los efectos negativos de la clasificación por capacidades, de las oportunidades de aprendizaje restringidas y de las esperanzas para el futuro demolidas por los juicios acerca de potenciales fijos respecto a ellos, los miembros de su familia o amigos. Algunos docentes afectados se sintieron motivados para trabajar a favor de un cambio, al comprobar los efectos de la clasificación por capacidades del alumnado durante sus vidas profesionales. Su percepción común de la injusticia vinculada a estas categorías de aparente sensatez, era intensa.

Al igual que los docentes del primer estudio, el profesorado de Wroxham también rechazó el pensamiento y la clasificación basada en las capacidades durante su primera experiencia directa. Comprobamos que, al igual que en todos los aspectos del desarrollo en el ámbito escolar, no se había impuesto una manera "correcta" de pensar sobre la capacidad de aprendizaje. Alison fue lo bastante sensata para no crear de forma involuntaria una cultura de cumplimiento o peor aún, un clima de "políticamente correcto", en la que la gente evitaba usar etiquetas de capacidad porque sabían que no estaba bien visto, pero

en el fondo sin cambiar nada en cuanto al poder de los niños como alumnos. Las personas tenían tiempo para reflexionar y expresar sus dudas. En efecto, el propio Simon articuló una inquietud similar respecto a si los nuevos enfoques de diferenciación solo residían en cambiar una etiqueta por otra.

En coherencia con los principios de confianza y co-agencia, se permitió espacio para que el pensamiento de las personas evolucionara a su ritmo y a su manera. Alison confió en que, con el tipo de experiencias de aprendizaje ofrecidas en Wroxham, sus colegas llegarían a sus propias conclusiones sobre la superficialidad de la clasificación por capacidades y el perjuicio que podría causar al pensamiento y aprendizaje de todos. En capítulos anteriores describimos nuevas estructuras y experiencias, nuevas oportunidades de aprendizaje para el personal docente y para los alumnos, que expuso el poder de los niños bajo una nueva luz. En el Capítulo V, mostramos cómo el enfoque sobre el aprendizaje de los niños aprovechó el compromiso hondamente arraigado de los docentes de hacer lo mejor posible para los alumnos, cómo esto impulsó a todos a contemplar más de cerca y pensar más en lo que hacían y decían éstos en respuesta a las actividades de clase y, por consiguiente, llevó a cómo desarrollar un conocimiento más extenso del aprendizaje de los alumnos, conceptuado en contraposición a una categorización simplista. Las conversaciones sobre los niños ayudaron a crear un lenguaje rico para hablar sobre el aprendizaje en el que las clasificaciones según las capacidades no tenían lugar. Quizá lo más significativo es que los propios niños proporcionaron la evidencia que desafiaba el concepto de capacidades, haciendo que se tornara superfluo. Un nuevo miembro del personal que pasó un día entero con el equipo de investigación durante el proceso de redacción, dijo: "Los niños se sienten invencibles, como si no hubiera límite a lo que pueden conseguir". Cuanto más observaban de cerca, más percibían lo que hacían los niños; más aprendían acerca de lo que marca la diferencia en el entorno de la clase, en la capacidad de los niños para aprender, y más descubrían lo que podían hacer para contribuir a su aprendizaje. Una sinergia entre el aprendizaje de los alumnos y los maestros emergía en la medida en que intentaban hacer cosas nuevas, notaban cómo respondían los alumnos, reflexionaban sobre qué hacer después, adaptaban su planificación, comprobaban que eran cada vez más entusiastas y poderosos, y ampliaban su concepto de lo que era posible para cualquier niño.

A pesar de que la palabra "transformabilidad" no era utilizado por nadie del equipo y no hacían referencias explícitas a su poder para "transformar la capacidad de aprendizaje", la comprensión de estas ideas centrales se integró gradualmente en el pensamiento y en las prácticas, al tiempo que elaboraban razones para resistirse a la clasificación por capacidades basadas en sus propias reflexiones y valores. Puesto que este proceso fue llevado a cabo libremente bajo

el control de cada individuo y abarcó un extenso período, el aprendizaje que resultó tuvo un profunda trascendencia personal. Las personas expresaron fuertes ideas negativas acerca de la clasificación y las prácticas basadas en las capacidades, y relacionaron el modo en que estas percepciones distintas fueron llevadas al ámbito personal. Tenían una genuina capacidad para involucrarse en una visión común de la escuela en la que el aprendizaje de los niños podía prosperar libre de los límites impuestos por las clasificaciones según las capacidades. Entendieron que lo que hacían juntos era algo por lo que sin duda merecía la pena luchar. Su pasión les proporcionó el ímpetu constante, el sentido renovado de determinación para desarrollar el aprendizaje que les permitiría aportar su parte en la creación de un tipo de escuela con la que ahora se sentían comprometidos.

Un enfoque distinto del mejoramiento de la escuela

Ahora pasamos a considerar cómo, el enfoque del desarrollo de la escuela que hemos documentado en Wroxham, es diferente del enfoque de mejoramiento fomentado por la política nacional. ¿Aporta nuestro estudio una perspectiva convincente del enfoque alternativo factible y basado en principios? Sugerimos que el enfoque de Wroxham es radicalmente diferente por diversos motivos.

Factor intrínseco de cambio: Una creencia común en algo por lo que merece la pena luchar

Una primera característica distintiva del enfoque Wroxham es que el motor para prosperar es generado desde dentro. El programa de estándares depende de la presión externa, por ejemplo en forma de objetivos impuestos desde el exterior, competición entre escuelas, cuadros comparativos, gestión de rendimiento, sistemas de retribución basados en el rendimiento y calificaciones de las escuelas mediante inspecciones regulares. Si hay que mantener los "estándares" e incrementar el nivel de las supuestas escuelas "peores" para igualarlo al de las mejores, seguirá aumentando la presión de estas fuentes diversas. En cambio en Wroxham, la fuerza vital del desarrollo es creer en algo por lo que merece la pena luchar. En la conclusión del Capítulo V, vimos que cultivar las siete disposiciones estaba vinculado a un propósito moral más profundo: crear un entorno en el que pudiera prosperar el aprendizaje de todos, libre de los efectos limitantes de las clasificaciones según las capacidades. Cuando FULLAN (2003) no habla de algo por lo que merece la pena luchar hace referencia a esta creencia como "imperativo moral", y subraya su importancia clave como fuerza motora para el desarrollo escolar. En su estudio acerca del rol de los líderes docentes para lograr el cambio en todo el ámbito escolar, afirma

que crear mejores escuelas depende de la pasión, la determinación y la capacidad de cada docente. "Y no puedes conseguir que los maestros trabajen juntos de esta manera sin que los líderes en todos los niveles orienten y apoyen el proceso" (pág. 5).

En Wroxham, como hemos observado en la conclusión de la sección anterior, la creencia en algo por lo que merece la pena luchar ayudó a que los procesos fueran sostenibles. Por lo que nos contó el personal, sabemos que les infundió esperanza y propósito, y les permitió poner la experiencia de ser "en último lugar"; creó el deseo, la energía, la pasión, la capacidad de acción, la creatividad y el optimismo necesario para asumir nuevas empresas, estar a la altura de nuevos retos y hacer un esfuerzo adicional si era necesario, y al mismo tiempo (casi siempre) estar entusiasmado y sentirse completo por sus emprendimientos en lugar de agotados y presionados.

Más allá de la cultura de "capacitación": Fomentar un tipo particular de aprendizaje

Una segunda característica distintiva del enfoque de desarrollo escolar en Wroxham es el tipo particular de aprendizaje profesional que se fomenta: es posible por medio de las siete disposiciones internas de la Tabla 6.2 (pág. 125). El equipo de Wroxham aprende a ver el por qué de las cosas, a arraigar todas las decisiones en el imperativo moral. Crean una pedagogía basada no en aptitudes, técnicas y lecciones prediseñadas, sino en valores que no están a la venta, que en Wroxham son los valores morales de inclusión, justicia social y el principio imperante de educabilidad humana. Estos mismos valores dan forma a los desarrollos curriculares y a las prácticas de evaluación. A medida que el equipo se formaba a través de lecturas, seminarios y diálogos, eran más propicios a tomar decisiones más sabias. Pero van más allá de la "práctica basada en la evidencia"; evalúan la evidencia frente a sus principios. Todas las decisiones son congruentes con su propósito general y su visión de una escuela equitativa y armoniosa, en la que el aprendizaje no tiene límites.

Esto es la antítesis del "modelo de formación" que ha llegado a dominar la actividad del desarrollo profesional en los últimos años. El modelo de formación elude la reflexión, el cuestionamiento y la capacidad de invención a favor de "respuestas correctas", "lo que funciona" y las "buenas prácticas". Las ideas preconcebidas sobre las "buenas prácticas" se "transmiten al personal para que sean implementadas en sus clases. La formación a menudo es acompañada por paquetes voluminosos de material, con mensajes clave resumidos en presentaciones PowerPoint. Lo normativo está tan generalizado que, en algunos casos, incluso los líderes de formación tienen guiones. El mensaje implícito en el

estilo de entrega de contenidos y en muchos paquetes de material didáctico, orientación y paquetes de información continuada, enviados a las escuelas por los organismos oficiales del gobierno, es que las investigaciones ya han establecido "lo que funciona" de forma fiable. Por consiguiente, la tarea de los docentes es básicamente cumplir y acercar su práctica a lo que se recomienda a nivel estatal, y orientar el progreso hacia el estándar de perfección que representan las "buenas prácticas". Se espera que los docentes depositen su confianza en las conclusiones de las investigaciones y sus implicaciones, en lugar de contraer un firme compromiso con la investigación actual, descubrir por ellos mismos la relevancia y aplicabilidad de las ideas para los niños en sus propias clases, y considerar cómo encajan con sus valores y principios más profundos.

El cumplimiento de modelos de "buenas prácticas", derivados de fuentes externas, también es promocionado a través de detallados planes de lecciones descargables que cubren la mayor parte de las áreas curriculares, facilitadas a los maestros en las escuelas de primaria en un intento desacertado de fomentar mejoras en la enseñanza sin añadir una carga ya demasiado pesada para los docentes. Al reparar en vano, en los intentos conscientes de un docente de preparar una lección efectiva de matemáticas con ayuda de estos planes, Bibby (2011, pág. 110) señala que la "carga que se elimina es la necesidad de pensar. Y es precisamente la necesidad de pensar lo que no se puede eliminar". El temor a las consecuencias de no seguir la orientación oficial, incluso cuando no sea reglamentario, ha dado peso a esta cultura de cumplimiento, a menudo contra el buen criterio del profesorado. No es raro oír a maestros veteranos cuando asisten a cursos que pregunten, con toda seriedad, si ciertas prácticas —interpretaciones de todo el material aportado— son "permitidas".

En Wroxham, como hemos visto, el aprendizaje es abierto. Los profesores no son extraños que "necesiten pensar". Los docentes de Wroxham sí tienen en cuenta la investigación y la orientación de "buenas prácticas", como hemos comprobado, pero lo hacen como pensadores y alumnos autónomos y activos. Se implican con las ideas de otros como parte de un proceso de aprendizaje creativo. Las ideas preconcebidas no se tienen en cuenta, sino que sustentan su comprensión del impacto que causan las condiciones de clase sobre la capacidad de aprendizaje y lo que se puede aportar para enriquecer y aumentar las oportunidades de aprendizaje. Las estrategias de liderazgo respetan y fomentan el criterio autónomo; su objetivo es permitir que el personal asuma su propio aprendizaje, de forma individual y colectiva. No existen "maneras correctas", buenas prácticas recomendadas, o planes de lecciones descargables, como tampoco una invitación o excusa para eludir la reflexión. En cambio, existen recursos generosos, desde y más allá del colectivo, para cultivar y documentar las reflexiones mientras los docentes trabajan para desarrollar sus conocimientos

y prácticas, al explorar y expandir las posibilidades en el ejercicio de su profesión, estimulados por un enfoque inquebrantable acerca del aprendizaje de los alumnos.

Poder y liderazgo: Compañerismo y colaboración

Este punto de vista diferente del aprendizaje profesional tiene importantes consecuencias para el sentido del propio poder y capacidad de acción del profesorado, y para la naturaleza distintiva de las relaciones entre los directores de escuela y su equipo docente. El modelo de formación adopta una jerarquía de poder; ideas y dictados que emanan de organismos centralizados, con frecuencia por medio de las autoridades locales, y desde donde son diseminados a la plantilla de las escuelas por docentes con responsabilidades de liderazgo. Este enfoque de jerarquías reduce el rol del profesor a un nivel operativo de las ideas de otras personas. Degrada su experiencia y le resta poder. La premisa es que "lo que funciona" es lo que funcionará. Pero, ¿y si no funciona? Si los docentes han sido animados a simplemente aplicar las ideas extraídas de cualquier otra parte, no tienen pleno control y titularidad de las ideas que se requieren para revisar sus prácticas y encontrar nuevas formas de avanzar. Lo que es incluso más preocupante, si los alumnos no aprenden cuando están expuestos a una "enseñanza de calidad", entonces parece lógico suponer que el problema tal vez resida en el niño o la niña: no existe ímpetu ni obligación para que los docentes examinen y desarrollen su propia práctica. De aquí la proliferación de grupos de impulso y paquetes de apoyo individualizado introducidos en los últimos años. (por ejemplo DfES 2003b). En Wroxham, como hemos mostrado, el enfoque para el desarrollo asegura que los docentes asumen el control de su propio aprendizaje. Ser conscientes de su poder a través del enfoque del aprendizaje de los alumnos y el cultivo de las siete disposiciones, conduce a que los maestros respondan ante las dificultades al profundizar en sus conocimientos sobre lo que sucede, y al averiguar el alcance de las prácticas actuales para eliminar los límites y aumentar las oportunidades de aprendizaje.

Alison, como directora, es muy consciente de que la percepción de los docentes de su capacidad de acción y poder para cambiar las cosas para mejor implica la necesidad de un tipo diferente de relación entre ella y el personal. De allí su determinación a desmantelar las jerarquías y posicionarse junto a sus colegas para compartir con ellos el proceso de aprendizaje. Contrasta su propio planteamiento con el modelo de buenas prácticas de liderazgo fomentado a través del programa de formación para el programa nacional de calificación profesional de directores (NPQH), que en general está bien visto por parte del Ofsted. Lo que se espera de los directores, sugiere, es que tengan su propia

visión y la implementen a través de las reuniones de personal, formación de personal, observaciones de clase (retroalimentación y calificaciones), gestión de rendimiento (con objetivos), análisis de datos para identificar los niveles de progreso, y usen todas estas medidas para elaborar estrategias para el plan de desarrollo escolar. Alison, que tiene formación NPQH, comenzó por aceptar que necesitaba seguir estas instrucciones, pero enseguida reparó en que si tenía que hacer todas estas cosas, no solo ocuparían su tiempo, sino que tendrían implicaciones importantes para el tipo de relaciones que estaba dispuesta a crear con el personal. "Lo más importante es la base, cómo nos involucramos con los demás y permitimos el aprendizaje," dijo. Como hemos visto, aunque Alison cree con pasión en su visión del tipo de escuela que quiere crear, no considera una virtud imponer esta visión sobre los demás. Desde el principio su propuesta fue transmitir a todos que estaban invitados a trabajar con ella en un auténtico ambiente de compañerismo, en el que las ideas y perspectivas fluirían en ambas direcciones. Al trabajar juntos, todo el mundo contaba con poder y responsabilidad. El desarrollo de la escuela Wroxham sería algo en lo que todos trabajarían y terminarían logrando juntos.

Seguimiento y evaluación: Criterio intrínseco, responsabilidad compartida

La cuarta área en la que el planteamiento de Wroxham es radicalmente diferente hace referencia a los sistemas de seguimiento y evaluación. En Wroxham, la responsabilidad no reside básicamente en el logro. Aunque por supuesto la escuela está sometida a las mismas medidas externas de seguimiento y evaluación que cualquier otra escuela subvencionada de Inglaterra (comparaciones entre el rendimiento actual y el previsto, comparaciones entre el rendimiento actual y los objetivos establecidos para determinadas áreas curriculares), éstas no son las medidas utilizadas a nivel interno para el propósito de evaluación y seguimiento. La responsabilidad está intrínsecamente ligada a las intenciones de los docentes mientras redactan sus propias planificaciones, elaboran sus propios recursos, presentan sus propios temas y proyectos y después hacen un riguroso seguimiento de la respuesta de los alumnos. Cuando los equipos docentes deciden emprender cambios en las prácticas de su clase con vistas a aumentar la capacidad de aprendizaje, no se limitan a "esperar lo mejor" y asumir que estos cambios ayudarán a los niños a convertirse en alumnos más poderosos, comprometidos y entusiastas. Por el contrario, hacen un seguimiento de sus decisiones con esmero y constancia, atentos a las señales que indican que tienen éxito y reflexionan sobre qué hacer a continuación para perfeccionar o mejorar su práctica. Si repasamos los Capítulos III y IV,

encontraremos varios ejemplos de profesores que hacen referencia a la evidencia que usaron para evaluar su toma de decisiones: por ejemplo, al darse cuenta del creciente interés de los alumnos y de su mayor participación en las actividades de clase, incremento de la confianza y el control, actitudes más positivas y la mayor capacidad de trabajo en equipo. Debido a que veían suceder estos cambios y ellos mismos comprobaban que los niños se convertían en mejores alumnos, se vieron impulsados a aumentar la libertad para aprender en más áreas de experiencia de clase.

El primer estudio de Aprendizaje sin límites, atrajo la atención hacia el potencial de utilizar preguntas basadas en los propósitos de los maestros de impartir enseñanza sobre la transformabilidad como marco de una mayor responsabilidad. La lista de preguntas mostradas en la Figura 6.4 proporcionaría criterios del seguimiento y la evaluación intrínseca para los procesos de revisión y reflexión del profesorado. En Wroxham, en la medida en que los propósitos se compartían de manera paulatina, fue posible integrar los sistemas de seguimiento y evaluación en la cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar, y de esta manera, utilizar los recursos del colectivo para apoyar y aumentar la revisión, reflexión y aprendizaje emprendido por cada docente de forma individual. En el Capítulo II, describimos el trabajo de los equipos docentes, que reemplazaba el liderazgo individual. Los equipos, que han continuado floreciendo y desarrollándose desde entonces, asumen la responsabilidad compartida de la calidad de las experiencias y oportunidades ofrecidas a los alumnos en sus áreas curriculares. Entre las diversas actividades emprendidas por los equipos docentes figuran compartir y discutir muestras de las tareas de los alumnos, no para llegar a un acuerdo sobre los "niveles", sino para profundizar en la comprensión del aprendizaje en toda su rica variedad, así como reconocer y describir el progreso de maneras que no reduzcan su complejidad a valores numéricos ordinarios, y compartir los pensamientos y perspectivas sobre la forma de aumentarlos. Tal como también hemos observado, Alison no necesita ni quiere hacer observaciones con el único propósito de controlar el rendimiento. En cambio asegura la calidad de la enseñanza a través de sus numerosas conversaciones sobre aprendizaje con colegas, dentro y fuera del aula.

Reforzar la confianza y la seguridad emocional.	¿Se sienten todos los niños seguros emocionalmente, cómodos y positivos sobre su participación en las actividades de aprendizaje?
Fortalecer la sensación de competencia y control.	¿Las experiencias de clase de los alumnos fortalecen o restauran su sensación de competencia y control?
Incrementar la diversión y el sentido de propósito.	¿Las actividades de clase son experimentadas por todos como interesantes, divertidas y con sentido?
Aumentar la identidad de los niños como alumnos.	¿Experimentan todos los niños éxito y logros sostenidos en su aprendizaje y el reconocimiento de ese logro?

Incrementar la esperanza y la confianza en el futuro.	¿Reconocen todos los niños su propio poder para marcar la diferencia en el desarrollo de su propio futuro? ¿Desarrollan de forma constante conceptos en expansión de lo que es posible? ¿Tienen esperanzas y confían en el futuro?
Aumentar la sensación de aceptación y de pertenencia de los alumnos.	¿Sienten todos los niños que son atendidos por otros como miembros iguales de la comunidad de clase? ¿Sienten que sus contribuciones son reconocidas y valoradas por sus compañeros, así como por sus maestros?
Incrementar la capacidad de los alumnos para trabajar como una comunidad de aprendizaje.	¿Aceptan la responsabilidad de trabajar con eficacia como una comunidad de aprendizaje?
Proveer acceso efectivo de todos los niños a cualquier tipo de conocimiento, comprensión y habilidades que constituyan el enfoque intencionado de una lección.	¿Han comprendido y participado todos en el contenido e intenciones de aprendizaje de una lección? ¿Se han involucrado en un aprendizaje valioso en relación a estas intenciones?
Incrementar la relevancia, aumentar el significado.	¿Han considerado todos que el contenido y tareas de una lección son relevantes para sus vidas e inquietudes? ¿Les ha creado conexiones intelectuales? ¿Han abierto nuevos horizontes y conducido a un reconocimiento de nuevos significados y relevancias?
Aumentar la reflexión, razonamiento y explicación.	¿Han sido ayudados todos a pensar, hablar de sus pensamientos, reflexionar sobre su aprendizaje y sobre lo que les ayuda a aprender?

Figura 6.4. Utilizar las preguntas como un punto de partida para el seguimiento y evaluación.
Fuente: Adaptado de HART y cols. (2004).

Por tanto, resumiendo, hemos identificado cuatro características distintivas del planteamiento de desarrollo escolar que evoluciona en Wroxham (ver Tabla 6.3)

Tabla 6.3. Cuatro características distintivas del desarrollo escolar en Wroxham

Característica	Programa de estándares Enfoque de perfectibilidad	Enfoque alternativo Enfoque de transformabilidad
Ímpetu para el mejoramiento	Extrínseco. Presión externa.	Intrínseco. Pasión, luchar por algo en lo que se cree.
Desarrollo profesional	Modelo de Formación. Difundir las "buenas prácticas" planes didácticos descargados, "lo que funciona".	Crear condiciones para que el aprendizaje profesional prospere. Fortalecer las disposiciones de alumnos profesionales autónomos.
Poder y liderazgo	Iniciativas descendentes. Invertido en equipo veterano. Valor atribuido al cumplimiento del docente.	Director como estudiante líder. Colaboración. Valor atribuido al poder del docente, autonomía y emprendimiento colectivo.
Seguimiento y rendición	Criterio extrínseco basado en logros. Comparación con normas locales y nacionales, objetivos. Gestión de rendimiento.	Criterio intrínseco basado en propósitos docentes. Integrado en estructuras y procesos para apoyar el aprendizaje profesional.

	Observación y calificación. Aprendizaje colaborativo.	apoyar el aprendizaje profesional. Responsabilidad compartida.

Estas características distintivas presentan muchos paralelismos con los hallazgos de Cambridge Primary Review (ALEXANDER, 2010), el estudio más completo de la Educación Primaria inglesa desde el informe Plowden (CACE 1967). El estudio subraya la necesidad de vincular categóricamente el progreso de las escuelas de primaria con la búsqueda de principios fundamentales: "equidad y empatía, titularidad, compromiso, empoderamiento, pericia y excelencia" (pág. 4). Hace críticas similares sobre el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje profesional del planteamiento pedagógico de los organismos nacionales que reducen la enseñanza a "consejos rápidos, que se pueden obtener en páginas web sobre buenas prácticas sin tener el cuenta el contexto de su aplicación" (pág. 7). En su lugar es necesario, afirma el informe, un punto de vista alternativo del profesionalismo "según el cual, un docente es capaz de ofrecer una justificación coherente citando (I) evidencia (II) principio didáctico, y (III) objetivo educativo", en relación a cualquier cosa que haga (pág. 308). El estudio también revela la importancia de re-empoderar a los líderes y profesores que han estado sometidos a un control centralista y a un régimen de pruebas de alto nivel y rendición de cuentas:

> El planteamiento ha de permitir que los líderes escolares desarrollen una cultura en la que la rendición de cuentas interna de una escuela para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje preceda y dé forma a la rendición de cuentas externa. Esto se basa en el desarrollo de la confianza y la apertura al apoyo y competencia entre compañeros.
>
> (ALEXANDER 2010, pág. 507.)

Mientras que la escuela Wroxham está sujeta a las mismas expectativas de mejoras en el rendimiento año tras año al igual que otras escuelas, esta conciencia de cómo se juzgará a la escuela a nivel externo ni impulsa ni distorsiona el desarrollo. Cuando los docentes hablan de aprendizaje entre ellos o con los alumnos, en general no se centran directamente en niveles y en lo que se pueda hacer para aumentarlos. Confían en que el rendimiento mejorará como subproducto de todo lo que hacen para optimizar las condiciones de aprendizaje y ayudar a los niños a progresar. Confían en que el impacto sobre el aprendizaje de los alumnos no solo será notable en cuanto a su propio criterio —el punto de vista rico y abierto del aprendizaje y de los alumnos que pretenden fomentar— sino también según el criterio de otros por el que es juzgado su trabajo, en especial en la evaluación de sus rendimientos en todos los niveles del Currículo Nacional. Tal como hemos visto, su confianza ha sido ampliamente recompensada por rápidas mejoras en el rendimiento académico del alumnado. En 2006, Wroxham fue una de las escuelas de mayor rendimiento en términos

de calificaciones contextuales de valor añadido. En la inspección más reciente, Wroxham ha sido premiada con el grado de "sobresaliente" en todas las categorías, demostrando que es posible que los centros educativos se desvíen del camino oficial, aunque para esto aún ha de ser bien recibido y altamente evaluado por Ofsted.

Relevancia, aplicabilidad e implicaciones

Ahora retomamos la cuestión de lo que pueden aprender otros de la experiencia de los docentes de Wroxham que trabajaron juntos para crear el aprendizaje sin límites. Sin duda, existen muchas personas que comparten una visión similar y a quienes les gustaría desarrollar un enfoque de mejoramiento escolar armonioso y que fomentara activamente sus valores en lugar de funcionar contra ellos. Pero ¿existen reglas generales para líderes escolares, políticos y practicantes, que se puedan aprovechar del estudio de una sola escuela en un momento determinado?

Por supuesto, muchos de los detalles de nuestra historia sobre Wroxham podrían haber sido diferentes si la investigación se hubiera llevado a cabo unos años más tarde, cuando los proyectos desarrollados a partir de las bases descritas en el Capítulo II hubieran tenido más tiempo para tomar forma y expandirse. Tal como observamos en la conclusión de ese capítulo, el mejoramiento escolar inspirado por las ideas clave de Aprendizaje sin límites no tiene punto final. Desde la fase de recopilación de datos de la investigación, el profesorado de Wroxham ha continuado el desarrollo de sus conocimientos y prácticas. Martyn, cuyo interés en la educación al aire libre se empezaba a establecer cuando organizó el Día de Robin Hood descrito en el Capítulo III, ahora es un líder cualificado de Forest School (escuela forestal). Su artículo Come rain or shine. A whole school approach to Forest School, (VANDEWALLE, 2010) se basa en su experiencia al dirigir el programa escolar recientemente desarrollado de educación al aire libre. Jo, que ahora imparte enseñanza en 6º, ha continuado desarrollando las publicaciones de autoevaluación mencionadas en el Capítulo III, que de forma gradual asumieron usos más extensos como publicaciones sobre el aprendizaje, convirtiéndose más tarde en blogs online. También es mentora de toda la nueva alianza de Teaching School establecida por Wroxham en Septiembre de 2011. Sophie, cuyo planteamiento de trabajar con su clase conflictiva fue descrita en el Capítulo IV, ahora se sirve de la experiencia de ser apoyada con eficacia por su mentor, para desarrollar sus propios enfoques al trabajar con sus colegas como una destacada profesora de matemáticas. Cheryl, que observó que las actitudes de los niños hacia el aprendizaje y las relaciones floreció cuando dejó de usar los agrupamientos basados en las capacidades y

ofreció a su clase otras alternativas, ahora combina el papel de responsable de prácticas inclusivas y apoyo a las familias en Wroxham con una destacada red nacional para el Cambridge Primary Review. Continua con la publicación de diversas revistas; en un documento recientemente publicado, "Beyond assessment levels", describe las prácticas alternativas de evaluación que se desarrollan en la actualidad en Wroxham (PEACOCK 2011).

Ha habido algunos cambios en el personal. Simon ha pasado a ser director en la escuela de un distrito vecinal: se basa en su experiencia en Wroxham para dirigir el personal de su nueva escuela bajo directrices similares. Darrelle se ha jubilado pero mantiene un estrecho contacto con la escuela. Se han incorporado a Wroxham nuevos maestros que aportan conocimientos frescos, experiencia y perspectivas que enriquecen la labor de todo el equipo. Sin embargo, aunque han tenido lugar muchos cambios y desarrollos, los principios fundamentales y el compromiso con el aprendizaje profesional continuado que hemos descrito, permanece inalterable. Confiamos en que las perspectivas que surgieron durante el estudio tengan relevancia duradera y sean aplicables para las personas en otros contextos: para que el personal de otras escuelas anhelen formas mejores, más poderosas y humanas de plantear el progreso escolar; para que los maestros individuales se pregunten cuál es la mejor forma de usar su poder para fomentar el aprendizaje infantil; para que los líderes escolares que encuentran sus valores cada vez más comprometidos debido a las presiones de los programas de estándares; para los educadores que trabajan en instituciones de educación superior, que consideran que los esfuerzos para sostener poderosos modelos de aprendizaje profesional en su trayectoria son cada vez más limitados. Asimismo, esperamos, sin ser ingenuamente optimistas, que la experiencia de Wroxham provea un modelo para los políticos, al demostrar que existe otra forma posible para el mejoramiento de las escuelas y por qué esta forma es mejor: mejor porque es autosuficiente y se renueva constantemente, porque conduce a un mejor rendimiento al hacer el proceso del aprendizaje más participativo, valioso y una experiencia vital para todos. En las siguientes páginas ponemos de manifiesto las lecciones que se pueden extraer de estos grupos diversos, empezando con algunas de las implicaciones para docentes individuales.

Implicaciones para docentes individuales

Aunque nuestro estudio fue diseñado para explorar el alcance más allá de la práctica de docentes individuales para aumentar la capacidad de aprendizaje de los alumnos, creemos que existen algunos mensajes para docentes individuales, cualquiera que sea el contexto en el que trabajen, que pueden ser extraídos de

nuestro estudio sobre la escuela Wroxham. Un primer mensaje es un importante punto de clarificación para todo aquel interesado en los avances que tienen lugar en la escuela; que la historia de Wroxham no trata sobre abandonar los agrupamientos por capacidades, y tampoco de una enseñanza basada en capacidades mezcladas. Es un proyecto más profundo y de mucho mayor alcance: rechazar el pensamiento de capacidades fijas en todas sus vertientes y con todos los aspectos negativos que entraña para niños, profesores, el currículo y la evaluación. Se trata de reemplazar el fatalismo de las clasificaciones por capacidades con una visión más esperanzadora, poderosa y empoderante sobre los alumnos y del aprendizaje.

La labor de desarrollo, descrita en los Capítulos III y IV, es una detallada ilustración práctica de lo que hizo un grupo de docentes para transformar la capacidad de aprendizaje de sus alumnos. Esperamos que sea una fuente de inspiración y una guía para otros docentes que quieran ejercer basándose en un compromiso con la educabilidad esencial de todos los niños. Pero su ejemplo no ofrece recetas ni modelos. Tal vez el mensaje más importante que otros docentes puedan extraer de la experiencia Wroxham sea que no hay un único modo y, sin duda, un modo correcto de desarrollar las prácticas sin seguir las ideas sobre capacidades inamovibles. Tal como demostramos en el Capítulo III, todos los profesores de Wroxham trabajaron de forma diferente. Cada uno pensó por sí mismo y tomó decisiones en nombre de la transformabilidad. Aunque comprobamos que había un fuerte consenso entre ellos sobre la pedagogía, esto no significa que cualquiera de estos extensos elementos didácticos o estrategias y prácticas que facilitaron sean transferibles a otros contextos. Aumentar la libertad para aprender es la interpretación común de los docentes de Wroxham de lo que pueden hacer para permitir que los niños sean alumnos más eficaces y entusiastas. Ilustra un solo enfoque para aumentar la capacidad de aprendizaje entendido por estos docentes. Pero no hay atajo, todos los docentes tienen que hacer sus propias reflexiones para tomar decisiones transformadoras para todos los niños. Es el pensamiento —no solo las prácticas resultantes— lo que permite que los profesores transformen la capacidad de aprendizaje. Los propósitos, los principios (co-agencia, todo el mundo y confianza) y la convicción de que pueden transformar la capacidad de aprendizaje; todo ello es directamente transferible. Lo que resulta de su aplicación en nuevos contextos dependerá de varios factores: el contexto, los alumnos, el conocimiento del profesorado, y la percepción y la experiencia, dependerá también de lo que emerja como resultado de examinar la interacción entre las condiciones de clase y los estados de mente de los alumnos en tal situación y en ese momento concreto. Tal como descubrió Sophie, las estrategias que han demostrado ser efectivas con un grupo de niños, podrían requerir ser replanteadas y renegociadas en el curso siguiente.

Sin embargo, aunque es cierto que no existe un modo correcto, sí existe en gran medida un acuerdo entre el personal de Wroxham, sobre lo que no hay que hacer. Para apreciar de un modo más completo la manera en que los principios documentan la toma de decisiones de los docentes, necesitamos observar lo que no hacen y piensan, así como lo que hacen y piensan. En Wroxham, el profesorado no asume que las diferencias en el rendimiento se puedan explicar por el limitado potencial de algunos niños. Los alumnos no son repartidos en grupos de capacidades ni hacen diferencias en su enseñanza basándose en la previsión de lo que logrará cada grupo. No explican la lucha de un niño respecto a un concepto determinado como una prueba de falta de capacidad, sino como evidencia de que es un lugar importante de aprendizaje para el niño y para ellos mismos, que les desafía a revisar sus prácticas y buscar maneras de aumentar las oportunidades de aprendizaje.

Vinculado a este conjunto de prácticas está el hallazgo de que los docentes de Wroxham evitaron términos como "necesidades de educación especial" para hablar de los niños. Cualquier clasificación por capacidad les resultaban cada vez más excesiva, como también las formas de pensar, hablar y responder a algunos niños que habían sido segregados del resto de la clase. Aunque existen alumnos en la escuela con diagnósticos y otros por los que están más preocupados los docentes, estos no son percibidos por sus maestros ni por otros compañeros como un grupo distinto ni son diferenciados. El equipo docente responde a las dificultades experimentadas por estos niños como lo hacen con todos, al observar y cuestionar lo que ocurre en la clase y al analizar cómo responden a las oportunidades para aprender, y al averiguar ellos mismos lo que pueden hacer para crear más condiciones idóneas para el aprendizaje. Encontrar maneras de avanzar se considera una responsabilidad compartida, al aunar ideas y recurrir a la memoria colectiva para que ningún miembro del equipo luche en soledad. Cuando es posible, buscan formas inclusivas de responder a las dificultades individuales a través de los avances logrados en sus prácticas con el propósito de aumentar el aprendizaje de todos.

Un punto de partida práctico para un docente individual comprometido con el ideal de aprendizaje sin límites podría ser considerar el conjunto de preguntas de la Figura 6.4 (pág. 136) y reflexionar en su experiencia de clase desde el punto de vista de una o varias de estas preguntas; por ejemplo, preguntar si las experiencias de clase fortalecen los sentimientos de competencia y control de todos los alumnos. Si no es así, ¿qué podría estar entorpeciendo el camino? A continuación, mediante los principios de co-agencia, confianza y todo el mundo, los docentes podrían considerar qué más pueden hacer para fortalecer esos sentimientos de confianza y control. Tras decidir intentar algo práctico que sea congruente con estos tres principios, pueden observar con atención en busca de

señales que indiquen que los niños se sienten más competentes y con pleno control, reflexionar sobre lo que ha sucedido y tomar medidas en concordancia. Aunque esto pueda parecer el tipo de reflexión que hacen todos los buenos docentes, lo que distingue a los profesores dedicados al aprendizaje sin límites es que parten desde el principio de que el cambio es posible, y para todos los niños. La competencia y el control no son estados inamovibles y estables, en mayor o menor medida según la capacidad innata de las personas. En su lugar, todo el mundo puede y debería experimentar las sensaciones de competencia y control, de lo contrario su aprendizaje será inhibido. La capacidad de aprendizaje de todo el mundo puede ser incrementada si los maestros usan su poder y perspectiva para encontrar maneras de incrementar la percepción de competencia y control.

El marco de disposiciones también puede proveer una herramienta reflexiva útil para los docentes que reconocen estas formas de ser y de aprender como características de un tipo de docente que está comprometido a ser y a convertirse en su propia labor profesional. Esperamos que la historia de Wroxham provea motivación para que otros maestros se enorgullezcan de su capacidad para prestar atención al aprendizaje, observar y cuestionar lo que sucede en la clase, analizar cómo responden los niños a las oportunidades para aprender, y usar su influencia para emprender la acción y transformar la capacidad de aprendizaje. Al confrontar una situación conflictiva, por ejemplo un padre angustiado o un niño cuyo aprendizaje no prospera, las disposiciones, al igual que los principios, pueden proveer una guía útil para ayudar a los docentes a afrontar un desafío, por ejemplo, con la apertura, la empatía y la inventiva, y de esta manera afirmar su sentido de identidad personal, mientras fomentan su aprendizaje profesional.

Otro mensaje que se puede extraer de la experiencia Wroxham es la importancia, a nivel individual, de cultivar el propio aprendizaje a través del contacto con las ideas de otros, con un firme compromiso con la literatura y la investigación que ofrecen nuevas perspectivas de lo que limita el aprendizaje y lo que se puede hacer para expandir y aumentar las oportunidades de aprendizaje. El conocimiento específico de una materia, así como literatura general sobre el currículo, pedagogía y evaluación, puede ser una fuente importante de nuevas perspectivas. Por ejemplo, la matemática BOALER, de cuya investigación hicimos referencia en los Capítulos III y V, provee una poderosa ilustración de cómo la capacidad de los niños para aprender matemáticas está relacionada con el tipo de matemáticas que se imparte en las escuelas. "Muchos niños tienen dificultades con las matemáticas", argumenta ella, "porque se les enseña una asignatura muy restrictiva que no tiene nada que ver con las matemáticas del mundo o las que utilizan los matemáticos". Basándose en su investigación, argumenta que cuando

se enseñan "auténticas matemáticas", resolución de problemas, crear ideas y representaciones, explorar puzles, discutir métodos y otras muchas formas de trabajar diferentes" (BOALER 2009, pág. 2), los niños se convierten en alumnos de matemáticas cada vez más efectivos. Los maestros entregados a transformar la capacidad de aprendizaje, estarán en una constante búsqueda de recursos para enriquecer su comprensión de la interacción entre las fuerzas externas e internas que afectan a la capacidad de los niños para aprender y para abrir nuevos caminos de posibilidades alternativas para su práctica.

Por último, el reconocimiento del poder del colectivo en la historia de Wroxham, encierra un mensaje para que cada docente de manera individual encuentre personas de la misma mentalidad y trabajen juntos, con y más allá de sus escuelas. Instamos a los docentes, en la medida en que sea posible, a que lleven a cabo sus reflexiones en compañía de otros, que busquen ayuda, compartan las complejidades, se apoyen unos a otros al crear poder colectivo en las escuelas, redes locales y contactos con instituciones de enseñanza superior.

Implicaciones para los líderes escolares

Muchos responsables y docentes de centros educativos suscriben los mismos principios que el equipo de Wroxham pero, como es natural, han considerado arriesgado y complicado resistir la imposición para seguir el enfoque de desarrollo escolar que cumple con el modelo oficial y sus expectativas asociadas para las buenas prácticas descritas con anterioridad. Por tanto, la historia de Wroxham es de esperanza. Demuestra que hay otra manera, y que es posible un enfoque alternativo al progreso escolar con principios y más factible. Anteriormente en este capítulo, exploramos en detalle las distintas características de este planteamiento alternativo. Esperamos que sea útil para que los líderes educativos reconozcan cómo las tareas esenciales requeridas de ellos para asegurar la calidad y la capacidad de rendimiento pueden ser logradas de un modo armonioso y promover su base de valores en lugar de trabajar contra ellos.

El relato sobre Wroxham provee un detallado análisis del rol del liderazgo al desarrollar una escuela inspirada por las ideas y principios de Aprendizaje sin límites que esperamos sean útiles y de interés para líderes de otras escuelas. Un mensaje esencial trata sobre la importancia de dar absoluta prioridad a la creación de condiciones que permitan prosperar el aprendizaje profesional. Esto incluye crear un entorno estable que permita a todo el mundo centrar sus energías en el aprendizaje. Más aún, no solo es cualquier tipo de aprendizaje lo que se fomenta, como hemos discutido antes en este capítulo, sino el tipo de aprendizaje profesional reflejado y hecho posible por las disposiciones descritas en el Capítulo V. Hemos demostrado que los principios pedagógicos (co-agencia,

todo el mundo, confianza) también se aplican a la toma de decisiones de los líderes al decidir una estrategia para apoyar el aprendizaje adulto y que han ilustrado los tipos de estrategias a las que han conducido al ser aplicadas a la tarea de crear un poderoso equipo de alumnos profesionales. Pensamos que estos principios, las disposiciones y su contribución al crear condiciones para la transformabilidad (según los entendemos en la actualidad, para adultos y niños) son transferibles a otros centros; las estrategias a las que han conducido en Wroxham, en este contexto en particular y en este momento, por estas personas, cambiará con el tiempo (como hemos visto antes en la evolución que ha tenido lugar en Wroxham desde el período de investigación) y no son directamente transferibles. A pesar de que la historia de Wroxham provee un ejemplo ilustrativo, los líderes escolares tendrán que hacer sus propios análisis y generar su propio repertorio de estrategias, desde el conocimiento y experiencias específicas de sus propios contextos particulares y en relación con sus compañeros.

La historia de Wroxham también ofrece un estímulo para que otros líderes reflexionen en la clase de relaciones necesarias para fomentar este tipo de proceso; cómo estas relaciones se ven afectadas por las prácticas asociadas con el modelo de mejora del programa de estándares, por ejemplo, la práctica degradante de clasificar a un maestro como "débil", "satisfactorio" o "bueno". Someter a los docentes a tales juicios no solo es perjudicial a nivel psicológico; las etiquetas minan profundamente las relaciones de co-agencia que, como muestra la historia de Wroxham, residen en el núcleo del enfoque alternativo del progreso escolar descrito en este libro. En Wroxham, no existía, ni entonces ni ahora, la clasificación de los alumnos o del profesorado según sus capacidades; el deseo y la necesidad de aprender es compartida por todos, y de hecho se reconoce como una señal de destreza, una cuestión de orgullo profesional dentro del equipo docente. Este es un maravilloso ejemplo del principio de "todo el mundo" en acción. En Wroxham, todo el mundo aprende. "Todo el mundo", por supuesto incluye a la directora, que integra las disposiciones en sus gestiones diarias con el personal, padres y niños; en sus relaciones con ellos asume el rol de compañera de aprendizaje; también está hondamente entregada a cultivar su propio aprendizaje y forjar conexiones para apoyar su propio pensamiento y desarrollo, con el propósito de enriquecer el apoyo que está capacitada para ofrecer al equipo docente.

Además, existe un mensaje para los líderes escolares sobre el beneficio del poder del colectivo. El poder de la directora para encauzar al profesorado hacia su visión era, y es, incondicional en la medida en que puede hacer que todos sientan que trabajan hacia algo por lo que merece la pena luchar, que su contribución cuenta, y por tanto, hasta el punto en que todos los miembros de la

comunidad escolar usan dicho poder para apoyar estas mejoras. El equipo de Wroxham nos muestra que es posible hacer que el progreso escolar sea diferente, al trabajar en línea con el pensamiento de los docentes en lugar de imponer un criterio; demuestran que una escuela inspirada por el Aprendizaje sin límites puede ser reconocida por Ofsted como una labor sobresaliente, lograr resultados valiosos en las pruebas y tener una calurosa acogida tanto por los padres como por los alumnos. Tal como observó astutamente un padre: "Yo no quiero que (Michael) sienta que hay límites. No quiero que piense así. Quiero que tenga un enfoque más amplio —cualquier cosa, y todo, es posible, creo que eso es lo que va obtener aquí."

Por último y no menos importante, existe la necesidad de aunar fuerzas para compartir ideas, experiencias y propósitos con otras escuelas y educadores que trabajan para desarrollar enfoques con principios para mejorar las escuelas. Al explorar el modo en que difiere el planteamiento de desarrollo escolar en Wroxham del patrocinado por el programa de estándares, no sugerimos que éste sea el único enfoque alternativo que se desarrolla en la actualidad. Sabemos, por ejemplo, que existen muchas escuelas en el Reino Unido y en diversos países del mundo que continúan usando ricos recursos provistos por el índice de inclusión (Index for Inclusion, BOOTH y cols., 2000; BOOTH y AINSCOW, 2002, 2011) para apoyar su labor de desarrollo. Hacer uso del índice, argumentan los autores, "no es una iniciativa complementaria, sino una forma de mejorar las escuelas según los valores inclusivos" (BOOTH y AINSCOW, 2011, pág. 19). La inclusión es "un compromiso con determinados valores que representan un deseo de superar la exclusión y fomentar la participación" (BOOTH y AINSCOW 2011, pág. 21). BOOTH, 2011, afirma que:

> Aquellos comprometidos con los principios del desarrollo de la educación pueden formar un grupo mucho mayor de lo que en ocasiones se reconoce. Las personas conciben que sus iniciativas de desarrollo caen bajo diversas etiquetas, tales como una educación comunitaria integral, educación democrática, educación imparcial/anti discriminatoria, educación de igualdad, escuelas sanas, educación sostenible, ciudadanía global, educación basada en valores y derechos, pedagogía crítica, aprender sin clasificaciones por capacidades y educación no violenta.
>
> (BOOTH 2011, pág. 46.)

Lo que se necesita, sugiere BOOTH, es un concepto superior como "inclusión" para unificar todos estos enfoques al crear un denominador común al nivel de los valores sobre los que se puedan formar alianzas.

Implicaciones para los formadores de docentes

Nuestro estudio en Wroxham ha demostrado que crear el aprendizaje sin límites depende de un tipo especial de aprendizaje profesional muy potente. ¿Qué significa esto para los formadores de docentes comprometidos con los

principios y valores de Aprendizaje sin límites, para el tipo de carreras disponibles? Existe un importante rol de colaboración que deberían desempeñar los institutos de educación superior para continuar apoyando y fomentando el aprendizaje profesional de este tipo. Los formadores de docentes (en Inglaterra) se encuentran cada vez más limitados por la imposición del Gobierno sobre los objetivos que deben cubrir los estudiantes, y cuánto tiempo se ha de ocupar en determinadas áreas del currículo. También existe una creciente presión respecto a la financiación, tanto directamente a las escuelas como a las instituciones de educación superior, para respaldar el aprendizaje profesional continuado del profesorado. No obstante, en vista del hecho de que el equipo de Wroxham, sometido a presiones externas similares, encontró un modo de proceder según sus principios, esperamos que nuestra investigación ofrezca una nueva inspiración a los formadores de docentes para revisar el tipo de prestaciones disponibles y conservar los valores y principios más importantes, y resistir a la presión de proveer programas de formación, en lugar de cursos de desarrollo que fomenten el aprendizaje profesional autónomo.

Las disposiciones proveen un marco posible para la revisión y reflexión que puede contribuir a que los formadores de docentes reconsideren su prestación, al articular para ellos mismos las disposiciones que procuran fomentar (si no éstas, otras) y al considerar cómo las decisiones que toman en relación al programa de cursos y actividades reflejan estos principios esenciales de co-agencia, todo el mundo, y confianza. Esperamos que nuestro estudio apoye el diseño de cursos que fomenten las disposiciones de un educador eficaz. Dichos cursos darían a los docentes la posibilidad de examinar y reflexionar cuidadosamente ejemplos de importantes alternativas extraídas de pensadores e investigadores contemporáneos y clásicos que han contribuido al legado de la profesión docente. Estos cursos también estimularían a los docentes a obtener directrices e inspiración, al desarrollar el conocimiento, fuerza y coraje para tomar decisiones transformadoras a favor de todos los niños. Nos alienta saber que las ideas y principios esenciales que surgen del primer estudio Aprendizaje sin límites ya han sido incluidos en la formación inicial de pedagogía. En la universidad de Aberdeen, los estudiantes de pedagogía que siguen un curso electivo de Aprendizaje sin límites utilizan estas ideas y principios como marco para la reflexión hasta que sea implantado en las escuelas (FLORIAN y LINKLATER 2010). En la universidad de Hertfordshire, el equipo responsable de los programas de formación inicial de pedagogía se basaron en Aprendizaje sin límites para erradicar el uso de lenguaje sobre capacidades fijas (capacidades bajas/medias/altas) contenido en el programa como una forma de abordar su inquietud por los estudiantes que pensaban y clasificaban a los niños en términos de capacidades fijas. Se puede encontrar más información sobre estas

iniciativas en http://www.leariningwithoutlimits.co.uk/

Implicaciones para los políticos

Ahora nos encontramos mucho más próximos que en la última parte del estudio original para demostrar que un enfoque alternativo del progreso escolar, o algo parecido en la práctica, es posible. Hemos mostrado que existe una forma mejor y más humana de alentar a las escuelas a evolucionar y prosperar, libres de la experiencia desprofesionalizadora que producen las amenazas externas, la vigilancia constante y la presión que se realiza desde arriba para implementar soluciones generadas desde el exterior a problemas percibidos que están desvinculados de la especificidad de determinadas escuelas, comunidades y grupos de niños. El ejemplo Wroxham muestra que una escuela implicada en el aprendizaje sin límites es casi por definición, una escuela que aprende, desarrolla y progresa. Los políticos pueden confiar en la habilidad de los líderes escolares, comprometidos con estas ideas y sus principios esenciales para crear las condiciones en las que prospera el aprendizaje profesional, al basarse en el compromiso de los docentes para realzar las oportunidades vitales de los niños, sus habilidades y su fascinación para aprender. También pueden confiar en el profesionalismo de sus docentes, dadas las condiciones de apoyo adecuadas, para usar su poder para transformar la capacidad de aprendizaje, no dejar de reflexionar, de buscar e intentar cómo desbloquear el aprendizaje.

Somos conscientes de que cuando este libro se publique, tal vez se hayan producido cambios en la política nacional que presenten nuevos retos. Mientras escribimos, una revisión importante del Currículum Nacional está en camino y sugiere que es posible que desaparezca la práctica de usar niveles para planificar e informar sobre el aprendizaje. De hecho, un informe recientemente publicado por el panel de expertos encargados de asesorar esta revisión (DfE 2011) establece las dimensiones clave de un modo alternativo de "juzgar la progresión" (pág. 44), para reemplazar la estratificación rígida del aprendizaje por niveles al citar los enfoques de Aprendizaje sin límites como prueba de que "este tipo de enfoque es tanto prácticamente factible como justificado a nivel educativo" (pág. 49). Pero esta recomendación inicial no hace innecesaria nuestra crítica ni nuestra búsqueda de mejores formas para que las escuelas lleven a cabo sus responsabilidades. Los miembros del panel de expertos claramente comparten nuestras inquietudes sobre los límites establecidos en el aprendizaje debido a los conceptos de capacidades innamovibles (pág. 45) y recomiendan basar la futura política en la presunción de que todos los niños tienen "capacidad para progresar" (pág. 48). Desde nuestro punto de vista, el desafío será asegurar que, si los niveles son desmantelados, el espacio creado por su ausencia no sea

ocupado por el resurgimiento de la clasificación por capacidades y prácticas basadas en las capacidades. Las nuevas visiones sobre la inteligencia proveen una fuerte corroboración de nuestro rechazo del concepto de capacidades fijas (ver Apéndice C). Ofrecen un importante recurso para ayudar a los docentes a resistir a las presiones para clasificar y categorizar a los jóvenes. Sin embargo, no ofrecen en sí mismas una adecuada visión alternativa de la capacidad de aprendizaje sobre la que se pueda desarrollar una política. Es necesario, tal como se ha argumentado en Aprendizaje sin límites, un concepto de capacidad de aprendizaje que refleje la compleja interacción de factores —entre lo que tiene lugar en la mente de los niños y las condiciones disponibles para que aprendan en la escuela—que afectan la capacidad de los niños para aprender en cualquier situación. El desarrollo escolar requiere ser organizado, como en Wroxham, de manera que permita que las energías de todos se centren en la comprensión del impacto que produce la experiencia escolar sobre la capacidad de aprendizaje y aprovechar este conocimiento para tomar medidas que permitan, de manera progresiva, que todos los niños se conviertan en alumnos más comprometidos, poderosos y entusiastas. Tan solo si la política apoya dicho enfoque seremos capaces de capitalizar el enorme alcance para aumentar el aprendizaje infantil que existe en nuestras escuelas, y permitir que las mejoras sean sostenibles.

El futuro: ¿Hacia dónde vamos a partir de aquí?

Mientras nuestro relato sobre Wroxham se aproxima al final, advertimos que aún hay mucho que aprender. Esperamos que otros, durante su viaje, busquen apoyo mutuo y tal vez tengan en consideración algunas de las cuestiones que identificamos aquí como propicias para futuras exploraciones. Una de dichas áreas es la implicación de los padres en una colaboración genuina con las escuelas, y aprovechar el aprendizaje en casa como recurso educativo y para el desarrollo del currículo. Reconocemos que, tanto en éste como en nuestro primer estudio, la comprensión de cómo la capacidad de aprendizaje puede ser incrementada se ha centrado en influencias dentro de las escuelas. Necesitamos desarrollar una apreciación más completa de cómo las influencias más allá de las escuelas también son sujetas a análisis, no para reconocer lo que está más allá del alcance de los docentes, sino para ofrecer una nueva perspectiva empoderadora de lo que se puede hacer para permitir que prospere el aprendizaje de los alumnos. A pesar de que en nuestro relato sobre la evolución de Wroxham no hemos abordado las cuestiones de etnicidad, clase, género y discapacidad de manera explícita, estamos convencidos de que el análisis de los factores que influyen en el poder de los docentes para marcar la diferencia nos muestra que estas cuestiones se pueden tener en cuenta de un modo

empoderador y equitativo, cuando el principio de transformabilidad inspira planteamientos de mejora escolar. Podemos recurrir a un fuerte legado de ideas para idear modos de avanzar hacia la investigación y práctica, como muestran los siguientes tres ejemplos.

Un estudio primordial realizado por TIZARD y HUGHES (1984) atrajo la atención hacia las asombrosas diferencias del lenguaje utilizado por niñas de preescolar de familias de clase obrera, entre su hogar y la escuela. Como sin el aporte de los padres, los profesores no tenían forma de descubrir estas diferencias se basaron en la evidencia del uso limitado del lenguaje en la escuela como una representación razonable de sus capacidades lingüísticas. Puesto que no se encontraron diferencias en los niños de clase media entre sus hogares y la escuela, TIZARD y HUGHES afirmaron que había algo acerca de las diferencias entre los patrones de intercambio lingüístico en casa y en la escuela infantil que inhibía a los niños de clase obrera usar el lenguaje para expresarse con plenitud. Al analizar estos patrones de lenguaje se revelaron importantes percepciones sobre los cambios que se podrían realizar en las interacciones entre adultos y niños en la escuela, con el propósito de capacitar a los alumnos a usar y desarrollar plenamente sus recursos lingüísticos, en las conversaciones que mantenían en casa.

Otra fuente importante de ideas similares lo encontramos en la obra de GREGORY (GREGORY, 1994, 1998, 2000; GREGORY y cols., 1996) quien, desde los años noventa, ha llevado a cabo numerosos estudios para explorar las diferencias en las prácticas culturales entre el hogar y la escuela que puedan conducir a que los niños pierdan la fe en lo que se les enseña en la escuela y mostrarse decepcionados —por ejemplo en relación a la alfabetización— . En un artículo memorable, GREGORY (1993) exploró, en detalle, cómo esto fue lo que le ocurrió a un joven de origen chino, entusiasta y energético, al año de entrar en la escuela. La obra de GREGORY muestra por qué comprender estas influencias más allá de la escuela es tan importante, cómo puede ayudar a los docentes a entender la génesis de los límites sobre el aprendizaje y permitir que dirijan sus esfuerzos de un modo más preciso a encontrar maneras de prevenir o superar estos factores.

Por otra parte, en un estudio sobre el aprendizaje de los niños en casa, MADDOCK (2006) expone la riqueza y la variedad de aprendizaje que tiene lugar en los hogares de los niños que son juzgados por docentes como alumnos de bajo rendimiento y cuyos padres no les ayudan en las tareas de la escuela. Ella muestra cómo, en el hogar y en el mundo exterior, los niños participaron en intensos programas de actividades de aprendizaje, y demostraron tener conocimiento, destrezas y recursos que no eran visibles en su comportamiento en la escuela. El estudio suscita numerosas preguntas importantes merecedoras

de una investigación posterior acerca de por qué esto es así, qué ocurre en la transición entre la escuela y el hogar y, por tanto, qué se puede hacer en el contexto de clase para permitir que los niños aprendan con el mismo brío, creatividad y competencia que exhiben en sus actividades extraescolares. La colaboración con los padres debe ser un componente crucial de cualquier estrategia, puesto que solo a través del testimonio de los padres y de los niños, los maestros pueden averiguar los intereses y competencias de los alumnos con mayor detalle en el entorno escolar.

Una manera de explorar con mayor detalle el modo en que las influencias más allá de la escuela pueden ayudar a empoderar al personal docente a tomar medidas para incrementar la capacidad de los niños para aprender, podría ser llevar a cabo estudios de casos del progreso de niños individuales durante un período relativamente extenso. Edificar a partir de una investigación anterior sobre el pensamiento innovador y la evaluación basada en valores (Hart 2000; Drummond 2012) y realizar estudios de casos como aquellos emprendidos por Armstrong (2006), pueden: contribuir a esclarecer lo que sucede durante los procesos de observación, interpretación, análisis y juicio que documentan el pensamiento y las decisiones de los docentes respecto a cada niño; explorar el impacto que las diversas influencias culturales tienen sobre la comprensión de los docentes y la participación de los alumnos en actividades de aprendizaje; proveer una comprensión más depurada de cómo las elecciones y actos de los docentes afectan al aprendizaje de niños individuales, y cómo dicha comprensión conduce a otras indagaciones y medidas; y por último también pueden revelar el modo en que pensar sobre los individuos estimula el cuestionamiento e inspira ideas generalizadas sobre lo que se podría hacer para mejorar las condiciones de aprendizaje en la clase.

Una segunda dimensión importante para la investigación y la comprensión del alcance que tiene aumentar la capacidad de aprendizaje, es la contribución del conocimiento específico de una materia. Un área en el que la investigación ya tiene lugar son las matemáticas. En este libro, hemos hecho referencia a diversos puntos de las importantes visiones provistas por Boaler, a través de su investigación en el Reino Unido y en Estados Unidos. También está la obra fundamental de Watson (Watson, 2001, 2006, 2011; Watson y De Geest, 2008; Watson y cols., 2003), quien durante muchos años ha explorado cómo aumentar el rendimiento y cómo mejorar el pensamiento matemático en estudiantes de enseñanza secundaria de bajo nivel. Su obra está basada en la convicción de que los estudiantes con rendimientos bajos pueden ser ayudados a ser mejores alumnos de matemáticas al estar expuestos a las oportunidades de desafío para aprender, en general reservadas a aquellos percibidos como los más capacitados para las matemáticas. Es necesario llevar a cabo investigaciones similares o

revisiones de las investigaciones existentes y prácticas en todas las áreas del currículo con objeto de desarmar los conceptos específicos sobre cómo surgen los límites sobre el aprendizaje y cómo crear las condiciones que permitan a todos los niños convertirse en mejores alumnos de lengua, idiomas, ciencias, geografía y tecnología, entre otros.

Otros escritores e investigadores trabajan con una perspectiva más amplia. Por ejemplo, muchos de los temas que aparecen en nuestro informe sobre la cultura de aprendizaje en Wroxham también se pueden encontrar en Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative, por FIELDING y MOSS (2011), un libro concebido con el compromiso apasionado de los autores con "la afirmación insistente y persistente de las posibilidades" (pág. 82). Defienden una alternativa, fundamentalmente rediseñada pero pragmáticamente posible, de la educación y la escolarización" (pág. 2). Esta posibilidad radical puede ser emprendida —y ya se ha hecho— en las escuelas en la vida real: los autores presentan su planteamiento con viñetas sobre los centros preescolares Reggio Emilia, en Italia, y una escuela moderna de enseñanza secundaria en Stepney, una zona dura del este de Londres, Saint-George-in-the-East, que, bajo la dirección de Alex BLOOM 1945-1955, se hizo enormemente conocida entre los educadores progresistas de todo el mundo. FIELDING y MOSS aportan otros ejemplos recientes de escuelas que integran las características que consideran necesarias para una auténtica educación democrática y radical, y concluyen con convicción que estas alternativas transformadoras ilustran, aunque de un modo sencillo pero persistente que:

> … la posibilidad arraigada de hacer las cosas de un modo significativamente diferente… Cuando en realidad descubrimos estas alternativas radicales, en gran medida se trata de su realidad en bruto, su rechazo de la injusticia y de la inhumanidad y su capacidad para hacer realidad una visión más completa y generosa de la prosperidad humana, que a su vez nos incita a pensar y actuar de un modo diferente.
>
> (FIELDING y MOSS 2011, pág. 163.)

Incluso nosotros hemos sido reacios a determinar las implicaciones de nuestro estudio para los docentes y líderes que trabajan en escuelas de enseñanza secundaria. La diferencia masiva de escala, la complejidad de organización, así como la influencia de la adolescencia y la adultez emergente, hacen difícil generalizar con un estudio sobre escuelas de primaria con un grupo de clase en cada curso. La cuestión es si —y cómo— los desarrollos escolares inspirados por los principios de Aprendizaje sin límites pueden ser fomentados en la enseñanza secundaria, sigue siendo un área importante y abierta a futuras investigaciones. Puede ser que el lugar donde comenzar, en las escuelas de enseñanza secundaria, a fomentar una sensación de identidad y propósito colectivo, una comprensión común de lo que se puede hacer para mejorar la capacidad de

aprendizaje, sea desde los ministerios. Anne WATSON, cuya investigación sobre el aprendizaje de las matemáticas mencionado con anterioridad, llevó a cabo recientemente un estudio de tres escuelas que reconstruyeron sus enfoques de la enseñanza de matemáticas para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento, tuvieran acceso a unas matemáticas desafiantes. El estudio reveló que formas de apoyo para el aprendizaje de los docentes, muy similares a los provistos en Wroxham, fueron necesarios para permitir que los docentes desarrollaran sus prácticas de enseñanza de matemáticas y adaptar su percepción de lo que pueden lograr estudiantes con bajos rendimientos anteriores. Instamos a los lectores interesados en seguir estos desarrollos en la enseñanza secundaria a visitar la página del proyecto http://www.cmtp.co.uk).

Hay mucho que considerar al abordar las cuestiones de la formación inicial de docentes y el desarrollo profesional continuado. Una investigación ya está en proceso en la Universidad de Aberdeen para estudiar el impacto del uso de las ideas esenciales y los principios de Aprendizaje sin límites sobre el pensamiento y la práctica de los estudiantes de magisterio, tanto durante como después de su carrera (FLORIAN y LINKLATER 2010). Uno de los nueve docentes originales que participaron en el primer estudio trabaja en la actualidad en Bishop Grosseteste University College, en Lincoln. Llevó a cabo un estudio de la experiencia de aprendizaje de auxiliares docentes durante su carrera (TAYLOR 2009). El estudio condujo a una nueva comprensión de los factores que contribuyen al aprendizaje con éxito en HE, incluyendo el rol de la experiencia en el lugar de trabajo, las teorías y motivación de los alumnos, las creencias y el papel del tutor respecto a las capacidades. En la Facultad de Pedagogía de Cambridge, los profesores tienen la posibilidad de participar en un módulo de posgrado basado en las ideas de Aprendizaje sin límites. El temario del curso incluye identificar los efectos que tienen los pensamientos basados en capacidades fijas sobre los docentes, niños y el currículo; explorar formas alternativas de conceptualizar la enseñanza, el aprendizaje y el progreso escolar; construir en enfoque pedagógico de principios para incrementar la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos; niños y profesores trabajando como co-agentes en el aprendizaje: consultar a los alumnos y compartir poder. Estos cursos ofrecen valiosas posibilidades para explorar cómo se implican las personas para quienes estas ideas son nuevas, y cómo las hacen suyas, si lo hacen, y cómo las integran en el ejercicio de su profesión. Invitamos a los lectores interesados en averiguar más acerca de la investigación en curso y los recursos relacionados con el proyecto de Aprendizaje sin límites a visitar nuestra página web (http://learningwithoutlimits.co.uk/).

Pensamientos concluyentes

> Hoy en día, la educación requiere menos estudios cuantitativos a gran escala que comparen el rendimiento en resultados predeterminados y más estudios de caso cruciales sobre las posibilidades y oportunidades de enriquecer nuestra imaginación y vocabulario.
>
> (FIELDING y MOSS 2011, pág. 16.)

FIELDING y MOSS hacen esta desafiante recomendación en el contexto de su razonamiento de que las alternativas radicales a "las tendencias educativas actuales" son tanto extremadamente necesarias como, y lo más importante, prácticamente posibles. Afirmamos que este libro es solo un estudio decisivo con muchas posibilidades. Al defender un enfoque del progreso escolar inspirado por los principios de Aprendizaje sin límites, no afirmamos que los cambios se puedan hacer de forma instantánea ni que los problemas se solucionan de inmediato y para siempre. Los procesos de este tipo tienen profundas raíces y son duraderos; conllevan cambios fundamentales en el pensamiento, las creencias y formas de ser. Nuestro estudio muestra que es posible y que funciona. Esperamos que leer la historia de Wroxham haya sido una experiencia enriquecedora y esperamos que la imaginación de nuestros lectores se estimule con nuestro relato sobre cómo el equipo docente de una escuela ha encontrado la forma de transformar la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y la pedagogía, al reformar su escuela, según la frase inspiradora de FIELDING y MOSS, para convertirla en un "lugar donde ayudar a comprender el potencial humano y un modo de vida democrático" (2011, pág. 72). Asimismo, esperamos que el vocabulario de nuestros lectores sea ampliado, en la medida en que entiendan cómo se puede otorgar un nuevo significado a las estructuras y relaciones familiares al ser puestos al servicio de las grandes ideas en el corazón de este libro. Creer en capacidades fijas es creer en un futuro inamovible y en el limitado poder de los docentes. Creer en la transformabilidad de la capacidad aprendizaje es aceptar las convicciones que expresamos en las primeras páginas: que el desarrollo humano no es predecible, que el futuro de los niños es desconocido y que la educación tiene el poder de mejorar la vida de todo el mundo.

APÉNDICE A

Cómo el concepto de capacidades fijas limita el aprendizaje. Indicadores de la investigación

Para un debate detallado véase HART y cols. (2004).

Efectos sobre los docentes

- La clasificación por capacidades determina la actitud de los docentes hacia los alumnos y limita sus expectativas respecto al aprendizaje de algunos niños. Los maestros modifican su enseñanza y actúan de forma diferente con los niños considerados "brillantes", "normales" o "menos capacitados" (véase, JACKSON, 1964; ROSENTHAL y JACOBSON, 1968; KEDDIE, 1971; CROLL y MOSES, 1985; GOOD y BROPHY, 1991; HACKER, ROWE y EVANS, 1991; SUKNANDAN y LEE, 1998).
- El concepto de capacidades fijas reduce la percepción de poder de los docentes para fomentar el aprendizaje y el desarrollo a través del uso de su experiencia y criterio profesional. Por tanto, desalienta la creatividad y la capacidad de invención para superar dificultades (véase, KELLY, 1955; BLOOM, 1976; SIMON, 1978; DIXON, 1989; DRUMMOND, 2003; HART, 1996, 2000).
- El concepto de capacidades fijas anima a los docentes a considerar el rendimiento diferencial como algo natural e inevitable, y desvía la atención de la parte que desempeñan los procesos en la escuela y en la clase al capacitar o limitar el aprendizaje en individuos y grupos (véase, JACKSON, 1964; BERNSTEIN, 1971; RIST, 1971; COARD, 1971; BOURDIEU, 1976; TIZARD y HUGHES, 1984).

Efectos sobre los jóvenes

- Las personas jóvenes advierten el concepto que de ellos tienen los maestros y responden a esta percepción: tienden a vivir a la altura o

por debajo de dichas expectativas (véase, ROSENTHAL y JACOBSON, 1968; NASH, 1973; TIZARD y cols., 1988; GOOD y BROPHY, 1991).

- La clasificación por capacidades mina la dignidad de los jóvenes, su autoestima, sus esperanzas y las expectativas respecto a su propio aprendizaje. Les priva de su identidad como seres humanos competentes y creativos, por lo que adoptan estrategias de autoprotección contraproducentes para el aprendizaje (véase, HARGREAVES, 1967; 1982; JACKSON, 1968; LACEY, 1970; BALL, 1981; HOLT, 1990; PEARL, 1997; DWECK, 2000).
- El concepto de capacidades fijas y las prácticas basadas en la capacidad tienden a desfavorecer algunos grupos de jóvenes. Las investigaciones han llamado la atención repetidamente hacia las desigualdades en las clases sociales y entre etnias en el proceso de selección, agrupamiento y diferenciación del currículo (véase, DOUGLAS, 1964; JACKSON, 1964; CACE, 1967; FORD, 1969; BRICE HEATH, 1983; TAYLOR, 1993; GILLBORN y YOUDELL, 2000).

Efectos sobre el currículo

- El concepto de capacidades fijas fomenta y hace legítima una visión reducida del currículo, el aprendizaje y el logro (véase, HARGREAVES, 1980; ALEXANDER, 1984, 2001; GOLDSTEIN y NOSS, 1990).
- Al naturalizar las explicaciones del logro diferencial, el concepto de capacidades fijas perpetúa las limitaciones y sesgos integrados en el currículo (véase, GARDNER, 1983; WEST, 1991).
- La clasificación por capacidades y el agrupamiento por capacidades limitan la variedad de oportunidades de aprendizaje al que pueden acceder los alumnos (véase, JACKSON, 1964; NASH, 1973; OAKES, 1982, 1985; HACKER y cols., 1991; BOALER, 1997ª, 1997b; SUKNANDAN y LEE, 1998; BOALER y cols., 2000).
- La clasificación y el agrupamiento por capacidades incita a las escuelas y docentes a privilegiar el conocimiento psicométrico de los jóvenes frente al conocimiento adquirido a través de la interacción diaria (véase, KELLY, 1955; HULL, 1985; HART y cols., 2004).

APÉNDICE B

Planteamiento de la investigación

Participantes clave

La directora	• Investigó su propia práctica y fue una fuente de información clave para los investigadores de la Universidad. Fue entrevistada, escribió un diario durante dos años y tomó parte en reuniones de investigación de 30 días de duración.
Docentes individuales	• Su participación en la investigación fue voluntaria. • Seis miembros del equipo docente fueron entrevistados y dirigieron investigaciones de docentes individuales.
Alumnos	• Se solicitaron tres voluntarios de cada clase. Decidieron cómo seleccionar a los voluntarios de un modo justo. Los niños de 6º elaboraron preguntas con un investigador, entrevistaron a los posibles participantes y los seleccionaron basándose en sus respuestas.
Padres	• Los padres de los alumnos voluntarios participaron en entrevistas en pequeños grupos.

Temas de la investigación

El poder de la acción colectiva	Cuando los profesores trabajan juntos en equipo para identificar y eliminar los límites del aprendizaje en interés de toda la comunidad de estudiantes ¿Qué posibilidades surgen que les permita a los docentes transformar la capacidad de aprendizaje?
Desarrollo de cada	¿Cuáles son las experiencias y respuestas de los docentes al trabajar con la ética de Aprendizaje sin límites? • ¿Qué relación tienen las decisiones pedagógicas de los docentes con la ética de la escuela? ¿Cómo evolucionan con el tiempo? • ¿Qué inquietudes y problemas experimentan los docentes y cómo se gestionan?

Desarrollo de cada docente individual	• ¿Qué apoyo necesitan y/o encuentran útil (desde/sin el entorno escolar? ¿O de los alumnos/padres? • ¿Existen puntos de inflexión clave o incidentes significativos en el pensamiento y en la práctica a largo de la vida del proyecto? • ¿Cómo las decisiones de los docentes, los problemas que afrontan y las soluciones a estos problemas confirman, modifican o aumentan, nuestro modelo inicial de la pedagogía de Aprendizaje sin límites?
Liderazgo escolar	¿A qué problemas se enfrentan los líderes escolares que quieren desarrollar escuelas comprometidas con el aprendizaje sin límites? • ¿Cómo gestionan con éxito las tensiones y conflictos entre su propia agenda de desarrollo y los requerimientos de la política nacional? • ¿Cómo comunican sus propósitos y valores, y obtienen el apoyo de otras entidades, por ejemplo, padres y dirigentes? • ¿Qué apoyo requieren los docentes para sus clases? ¿El modelo pedagógico que deriva de investigaciones anteriores se aplica también a esta tarea? • ¿Cómo pueden los propios alumnos ser capaces de trabajar, en términos de toda la escuela, como agentes activos en el desarrollo de su propia capacidad de aprendizaje y en la de los demás?
El papel de los padres/comunidades	¿Qué parte juegan los padres, de manera positiva o negativa, al apoyar o limitar la influencia que ejercen los docentes y las escuelas para transformar la capacidad de aprendizaje? • ¿Cómo llegan a comprender los padres el funcionamiento y lo que representa la escuela? • ¿Cómo pueden las escuelas fomentar activamente la contribución positiva que pueden hacer los padres/comunidades? • ¿Cómo pueden los directores de escuelas/miembros del equipo de liderazgo transmitir, de la mejor forma, las ideas clave de Aprendizaje sin límites para la comunidad de padres/dirigentes, etc.?

Fase 1

Entrevistas abiertas con la directora	• La escuela desde su llegada en 2003. • Planteamiento suscitado para el futuro relacionado con los valores y la ética que creará la escuela. • Acontecimientos y cuestiones clave recogidos en la medida en que surgían en la escuela. • Planes y cuestiones de la directora que proveen un marco para observar y documentar lo que ocurre dentro y en torno a la escuela. • Percepciones documentadas de la directora de oportunidades, necesidades, y pasos que ella podía tomar para apoyar al profesorado, así como a otros equipos docentes, alumnos y padres.

Entrevistas abiertas con profesores	• Influencias formativas y experiencias clave identificadas en el desarrollo del concepto de la enseñanza y el aprendizaje. • Línea de base del pensamiento docente y prácticas de clase al principio del período establecido de la investigación. • Cuestiones investigadas y documentadas en profundidad, dilemas, posibilidades y obstáculos. • Desarrollos clave, áreas de interés y preguntas planteadas para cada docente. • Cómo se apreciaron las aspiraciones e iniciativas de la directora y qué respuesta obtuvieron. • Factores que facilitaron o limitaron el desarrollo.
	• Aspectos relevantes registrados de las prácticas escolares y de aula, aspiraciones y medidas tomadas. • Recopilación de relatos de los docentes sobre lo que intentaban hacer y lograr que facilitaron los marcos para el estudio de lo que sucedía en sus clases.
Historial de la directora	• Acciones diarias registradas, decisiones, áreas clave de interés, eventos significativos en torno a la escuela, para ella misma y para sus colegas.
Alumnado	• Puntos de vista recogidos de los alumnos sobre sus experiencias de aprendizaje en la escuela y las decisiones que pueden tomar.
Reuniones de todo el personal en Wroxham	• Investigadores universitarios explicaron el razonamiento de las preguntas de los docentes, áreas debatidas por el profesorado sobre el pensamiento y las prácticas actuales que deseaban explorar en profundidad.

Fase 2

Enfoque	• Se exploró en profundidad un aspecto de la práctica de un docente. • Las inquietudes y preguntas apremiantes identificadas por los docentes en la Fase 1 conformaron el enfoque de las investigaciones de docentes individuales basadas en las prácticas que pretendieron desarrollar o introducir en sus clases. • Se exploraron las experiencias, el pensamiento y la práctica de los docentes. • Se documentaron el aprendizaje de los docentes de sus investigaciones de clase. • Se documentaron las experiencias de los niños en las clases. • Se apoyaron los métodos de planificación de investigación para reforzar ideas

	iniciales, desarrollar preguntas de investigación y planificar recopilación de datos.
Observación de participantes y entrevistas semi-estructuradas con los docentes	• Observaciones de clase inmediatamente seguidas de entrevistas reflexivas abiertas. • Notas de observaciones sobre el terreno compartidas con cada docente, seguidas por una entrevista semi-estructurada.
	• Entrevistas individuales y/o de grupo con los alumnos como parte de la recopilación de datos de los docentes. • Conocimientos emergentes compartidos con cada docente, reflexión sobre la experiencia y evidencia, nuevas preguntas identificadas, planes perfeccionados para el segundo ciclo de las investigaciones individuales de los docentes. • Apoyo provisto con métodos de planificación de investigación para el siguiente ciclo de investigación. • Segundo ciclo de observaciones de clase, seguidas inmediatamente por una entrevista reflexiva abierta. Notas de observación sobre el terreno compartidas con todos los docentes, seguidas de una entrevista semi-estructurada.
Registro y entrevistas de la directora	• Se estableció el rol que se debía adoptar para apoyar, aumentar o guiar las investigaciones individuales de los docentes. • De manera continua para explorar la visión, valores y ética. • Se captaron eventos clave y cuestiones posteriores en la medida en que surgieron en la escuela. • Se documentaron las aspiraciones de la directora, cualquier iniciativa, percepción de oportunidades, necesidades y apoyo ofrecido a los docentes. • De manera continua para registrar acciones del día a día, decisiones, áreas clave de interés, acontecimientos significativos relacionados con la escuela, para ella misma y para sus colegas en la publicación del boletín.
Entrevistas con los alumnos	• Puntos de vista sobre su experiencia de aprendizaje en la escuela y las decisiones que pudieron tomar.
Entrevistas de grupo con los padres de los alumnos	• Puntos de vista acerca de los aspectos de la labor de la escuela que destacaron para ellos. • Sus creencias sobre las capacidades de aprendizaje actuales y futuras de sus propios hijos.

Fase 3

Análisis formal y escrito	• Análisis en profundidad de todos los datos. • Incidente crítico al trazar las entrevistas con cada docente.
	• Relatos sobre el pensamiento y la práctica de cada docente durante el período de investigación desarrollado y compartido con cada maestro y validado por ellos. • Se realizaron búsquedas de relatos sobre temas comunes y diferencias. • Diálogo sostenido con la directora durante las reuniones de investigación. • Borrador compartido con el personal de la escuela para que pudieran leer y comentar nuestras interpretaciones de los datos en la fase de redacción.

APÉNDICE C

Volver a pensar la noción del Cociente de Inteligencia y de inteligencia

Algunas lecturas de interés

Balchin, Hymer and Matthews (2009): The Routledge International Companion to Gifted Education**.** London: Routledge.

Uno de los co-editores de este libro, Barry Hymer, que durante muchos años ha sido consultor en "la educación de altas capacidades", desafía las suposiciones sobre "capacidad" y "dones" asociado con la política nacional en torno a la "Educación para alumnado con altas capacidades". Propone como alternativa la conceptualización inclusiva (mejora de la calidad para todos, en lugar de la identificación de individuos para un tratamiento especial), es compartida por muchos de los que autores que participan en este libro.

Bloom, B. S. (1976): Human Characteristics and School Learning. New York: McGraw-Hill. (Trad. cast.: Características humanas y aprendizaje escolar. Bogotá (Colombia). Voluntad, 1977.)

Bloom sostiene que, bajo las condiciones adecuadas, la mayoría de los estudiantes podrían lograr en la escuela un nivel que anteriormente se consideraban alcanzable sólo por una pequeña minoría. Algunas mejoras importantes en los resultados de los estudiantes pueden entenderse en términos de factores modificables: las habilidades requeridas para la tarea, la motivación para llevar a cabo la tarea y la calidad de la enseñanza, incluida la atención al éxito de aprendizaje de cada estudiante. Su modelo pedagógico de "dominio del aprendizaje" se centra en lo que los maestros pueden hacer para crear las condiciones que disminuyan la diferencias y optimicen las oportunidades de todos los alumnos para un aprendizaje eficaz.

Bruner, J. S. (1996): The Culture of Education**.** Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: La educación, puerta de la cultura**.** Madrid. Visor, 1997.)

En este libro Bruner critica su trabajo anterior por la importancia excesiva que dio a los, "procesos intra-psíquicos", es decir lo que sucede "dentro de nuestra mente". Desarrolla su nueva tesis de que "la cultura da forma a la mente y nos proporciona el conjunto de herramientas con las que construimos. . . nuestros mundos". Argumenta que las escuelas deben "constantemente re-evaluar lo que hace la escuela para que el joven estudiante conceptualice sus propias capacidades".

Chitty (2009): Eugenics, Race, Intelligence and Education. London: Continuum.

Este fascinante estudio, académico examina cómo "la creencia en el determinismo genético en el ámbito de la capacidad intelectual humana" surgió a partir de un conjunto de ideas sobre el mantenimiento y la mejora de la calidad de la raza humana, y luego pasó a influir profundamente en la estructura del sistema educativo británico. En el último capítulo, "Las perspectivas para el futuro", Chitty se basa ampliamente en los argumentos y las pruebas de Aprendizaje sin límites para explorar las posibilidades de construcción de un sistema educativo basado en la creencia en la educabilidad fundamental de todos los jóvenes.

Claxton (1990): Teaching to Learn: A Direction for Education. London: Cassell.

Claxton elabora una teoría del aprendizaje que "pone en duda la validez e incluso la existencia de la construcción de la capacidad". Sugiere que los alumnos poseen muchas estrategias de aprendizaje, algunas de las cuales son relevantes a la escuela pero no están disponibles, otras están disponibles pero no son relevantes, y por último también existen las que están disponibles y son pertinentes. Estas estrategias se pueden aprender y se pueden desarrollar. "Si el poder de aprendizaje de las persona no se desarrolla, esto no se debe a una "falta de capacidad", sino a la ausencia de la experiencia apropiada, y / o de la emocional o de las condiciones adecuadas que permitan a las personas explorar y ampliar el actual límites de sus habilidades como aprendices" (págs. 35-36).

Dweck (2000): Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development**.** Philadelphia, PA: Taylor and Francis.

La investigación de Dweck explora cómo los recientes puntos de vista de los jóvenes sobre su capacidad influyen en sus actitudes y en su aprendizaje. Se distingue entre las teorías que consideran la capacidad como "única-fija" y como "variable-gradual". Los que consideran que tiene la capacidad es "fija" interpretan que el éxito o fracaso en el aprendizaje es debido a una misteriosa entidad dentro del alumno que es fija, por lo que él o ella no puede hacer nada al respecto; las personas que tienen una concepción incremental de la capacidad, por otra parte, creen que su capacidad puede crecer y desarrollarse. La respuesta

ante una dificultad o fracaso se refleja en sus estrategias y cómo encuentran lo que necesitan hacer o aprender para tener éxito la próxima vez. Dweck también analiza lo que los educadores pueden hacer (por ejemplo a través de estilos de retroalimentación) para fomentar una visión incremental de la capacidad de sus alumnos, y cómo afecta a los resultados del aprendizaje cuando hay un cambio de mentalidad de una teoría de una capacidad fija a una teoría incremental de la capacidad.

Gardner, H. (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**.** New York: Basic Books. (Trad. cast.: Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias**.** México. Fondo de Cultura Económica, 1987.)

Gardner sostiene que la visión tradicional de la inteligencia es demasiado estrecha para abarcar toda la gama de lo que entendemos como un comportamiento inteligente. Además de la inteligencia lógico-matemática y lingüística centrada en las pruebas de CI (y favorecido en los programas escolares y en los exámenes), identifica otros tipos de inteligencia: musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal y la intrapersonal. Para que una "Inteligencia" sea incluida en esta lista, debe demostrar que es importante, dentro de un contexto cultural, para la resolución de problemas y para la habilidad de crearlos.

Howe (1997): The IQ in Question. London: Sage Publications.

Howe sostiene que "la sabiduría recibida sobre la inteligencia humana se basa en suposiciones erróneas, razonamiento defectuoso y pruebas inadecuadas". La inteligencia es bastante real, dice, pero sólo en el sentido de que el éxito y la felicidad son reales. Es un resultado... pero no es una causa. Este libro de fácil lectura y comprensión elabora la base para la crítica de Howe y desarrolla explicaciones más complejas de las diferencias percibidas de "inteligencia". Se cuestiona las afirmaciones sobre los orígenes raciales de las diferencias del cociente intelectual, la variabilidad aparentemente restringida de la inteligencia, la suposición de que la inteligencia es medible en tanto que las cualidades físicas son medibles, y el uso de las puntuaciones de CI para predecir altos logros individuales.

Hymer (2006): Gifted and Talented? Time for a re-think? Teaching Thinking and Creativity, Issue 20. See also http://www.teachingexpertise.com/articles/gifted-talentedtimerethink-119.

Hymer explica sus preocupaciones acerca de las políticas actuales relacionadas con "altas capacidades y la educación de excelencia », y sobre todo en lo que respecta al concepto en sí, que considera como "muy problemático". Se basa en el trabajo de Carol Dweck (véase antes) para argumentar "la evidencia del siglo

XXI que sugiere que podemos cambiar no sólo la inteligencia de los estudiantes, sino también sus creencias acerca de su inteligencia". Por desgracia, dice, es la visión de la inteligencia como única y fija la que se tiene en cuenta en las las actuales políticas nacionales. La concepción difusa de la capacidad total es "la opción verdaderamente radical", el autor continúa citando Aprendizaje sin límites como un ejemplo de cómo esto puede ser realizado en la práctica. Mientras tanto, los educadores tienen que estar abiertos a las reformulaciones radicales de lo que entendemos por inteligencia y logros, y a los conceptos no normativos, no deterministas de capacidades y talentos.

Hymer (2009): Gifted and Talented Pocketbook**.** Alresford, Hampshire: Teachers' Pocketbooks.

En este libro, Hymer explica y desarrolla su alternativa que consiste en un enfoque de "una educación para dotados, donde caben todos los alumnos, desafiados y comprometidos" ambos inclusive. Es un libro muy fácil de leer que recoge de una manera accesible las ideas teóricas e incluye una exploración detallada de los enfoques prácticos.

Kincheloe, Steinberg y Villaverde (eds) (1999): Rethinking Intelligence: Confronting Psychological Assumptionsabout Teaching and Learning**.** London: Routledge. (Trad. cast. Repensar la inteligencia**,** Madrid, Morata, 2004.)

Esta obra contiene varios artículos destinados a combatir el concepto tradicional de inteligencia (como fija e innata, con sólo unos pocos seres privilegiados dotados de una inteligencia superior), para así elaborar construcciones alternativas y considerar las implicaciones para la práctica. "Cuando desafiamos estas perspectivas, se producen cambios dramáticos en nuestra percepción de quién es capaz de aprender. Este reto mueve a los educadores a tomar un primer paso de gigante en el esfuerzo por lograr que la escuela sea una empresa democrática" (pág. 8).

Argumenta la necesidad de que los maestros estén mejor equipados para estudiar y dar sentido al contexto social en el que se encuentran sus alumnos.

"Deben convertirse en investigadores de sus alumnos, la comprensión en que el entorno de los alumnos encaja o entra en conflicto con la cultura de la escuela... En la manera en la que los maestros llegan a comprenderse a sí mismos... y a ellos en relación con los contextos en donde enseñan." (Pág. 12).

Lucas, B. y Claxton, G. (2010): New Kinds of Smart: How the Science of Learnable Intelligence is Changing Education**.** Maidenhead: Open University Press. (Trad. cast.: Nuevas Inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética**.** Madrid. Narcea, 2014.)

Lucas y Claxton argumentan que los avances científicos relativos a la comprensión de la inteligencia aún no se han incorporado en el sistema educativo. Muchos mitos sobre la inteligencia (incluyendo la idea de que es fija) siguen influyendo en la política y en la práctica. Revisan investigaciones recientes en relación con la naturaleza de la inteligencia y exploran cómo estas nuevas formas de pensar pueden (y están empezando a) abrir posibilidades hasta ahora no exploradas para la educación.

Perkins (1999): Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence. New York: The Free Press.

Perkins identifica diferentes dimensiones de la inteligencia: neuronal, experiencial y reflexiva. Sostiene que la inteligencia reflexiva y la experiencial puedan desarrollarse a través el aprendizaje —"la inteligencia experiencial a través de las experiencias de profundidad y la inteligencia reflexiva a través del cultivo de estrategias, actitudes y metacognición". Su concepto de "inteligencia distribuida" enlaza con la idea Aprendizaje sin límites de que la capacidad de aprendizaje engloba a un "colectivo", así como que tiene también una dimensión individual. Perkins contrasta la "persona-en solitario (el baile del cerebro desnudo)" con la "persona-más", es decir, un comportamiento inteligente que se produce en un contexto físico, social y cultural de apoyo. La mirada hacia el interior nos lleva a pensar en las mentes en formación de diversas maneras. El aspecto exterior de la inteligencia distribuida nos dice que debemos prestar atención a la configuración "físico, social y simbólico" (pág. 323).

Simon (1978): "Intelligence testing and the comprehensive school", en B. Simon (ed.) Intelligence, Psychology and Education**.** London: Lawrence and Wishar.t

Simon presenta una crítica detallada de las pruebas de inteligencia, identificando los problemas lógicos, estadísticos y filosóficos asociadas con ella. A falta de un entendimiento común de la inteligencia y las formas de medirla, los psicometristas se centran en la medición de las diferencias entre los estudiantes en la realización de determinadas tareas mentales. Esto ha dejado como legado la suposición de que es importante, en la educación en general, centrarse en las diferencias entre los niños. Simon llega a la conclusión de que "es difícil contemplar con paciencia una práctica que puede determinar el futuro de un niño a los 7 años, que inculca un sentido de insuficiencia e inadecuación en un porcentaje elevado de nuestros jóvenes ciudadanos, que acaban con una sensación de fracaso constantemente reforzado y extraordinariamente difícil de superar.

Valencia (ed.) (1997): The Evolution of Defi cit Thinking: Educational

Thought and Practice**.** London: Falmer.

Es especialmente recomendable el capítulo de Arthur Pearl, La educación democrática como una alternativa al déficit de pensamiento. "Déficit de pensamiento se refiere a la idea de que los déficits internos en los estudiantes y en sus familias son la razón de que los estudiantes (especialmente los de bajos ingresos, origen racial / étnico minoritario) fracasan en la escuela". Los presuntos déficits incluyen inteligencia limitada, junto con la falta de motivación y apoyo familiar limitado. Esta colección de ensayos explora y critica los diferentes déficit de pensamiento que se producen por diferencias genéticas, culturales y familiares y ofrece explicaciones alternativas de por qué los estudiantes fallan. Al equipo de Aprendizaje sin límites, nos interesa especialmente el capítulo de Arthur Pearl en el que desarrolla su teoría de la educación democrática como una alternativa al déficit de pensamiento. Pearl explica cómo "estímulos desiguales" contribuyen a la desigualdad social duradera, la perdurable jerarquía de privilegios y la riqueza y las desigualdades importantes que se crean y se mantienen en las aulas. La alternativa consiste en reconocer que las aspiraciones deben ser universales para todos los seres humanos, y que debemos reconstruir las aulas para que estas aspiraciones se cumplan por igual para todos los estudiantes.

White (2005): Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences. Viewpoint (16)**.** London: Institute of Education.

Blanco ofrece una crítica detallada de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (véase antes), centrándose en particular en el capítulo 4, ¿Qué es la inteligencia? Identifica muchos defectos en la selección y justificación de las siete inteligencias (más tarde se extendió a nueve) y en la teoría en la que se basa todo el proyecto. Llega a la conclusión de que la teoría es defectuosa y, a pesar de tener un impacto positivo en los planes de estudios, métodos de enseñanza y expectativas de los estudiantes, puede ser también utilizada para fomentar políticas educativas de división y creencias deterministas sobre las diferentes capacidades y los techos innatos del potencial en relación con las diferentes inteligencias.

White (2006): Intelligence, Destiny and Education: The Ideological Roots of Intelligence Testing. London: Routledge.

Este libro explora los orígenes de la visión tradicional de la inteligencia y de sus vínculos con el programa de estudios basado en la materia. Argumentando que no hay bases sólidas para las diferencias innatas en el CI o para el plan de estudios tradicional basado en la materia. Para ello White revisa la Reforma protestante del siglo XVI, y específicamente las formas más radicales de protestantismo que formaron las puritanas y discrepantes comunidades a partir

del siglo XVII a ambos lados del Atlántico. "Tenemos que tomar conciencia de estas raíces de nuestras perspectivas convencionales, argumenta White, para que podamos, en su caso, liberarnos de ellas." Concluye argumentando a favor de un programa de estudios en torno a las nociones de realización personal, lo formula de de manera que el desarrollo personal esté disponible para todos en lugar de ser reservado para una minoría que lo merece.

Bibliografía

ALEXANDER, R. J. (1984) Primary Teaching. Eastbourne: Holt, Reinhart and Winston.

ALEXANDER, R. J. (2001) Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education. Oxford: Blackwell.

ALEXANDER, R. J. (2008) Essays on Pedagogy. Londres: Routledge.

ALEXANDER, R. J. (ed.) (2010) Children, Their World, Their Education. Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review. Londres: Routledge.

ARMSTRONG, M. (2006) Children Writing Stories. Maidenhead: Open University Press.

BALCHIN, T., HYMER, B. y MATTHEWS, D. J. (2009) The Routledge International Companion to Gifted Education. Londres: Routledge.

BALL, S. (1981) Beachside Comprehensive: A Case-Study of Secondary Schooling. Cambridge: Cambridge University Press.

BATH, C. (2009) Learning to Belong. Exploring Young Children's Participation at the Start of School. Londres: Routledge.

BERNSTEIN, B. (1971) "Education cannot compensate for society", en B. COSIN, R. DALE, G. ESLAND y D. SWIFT (eds.) School and Society: A Sociological Reader. Londres: Routledge and Kegan Paul.

BIBBY, T. (2011) Education – An Impossible Profession? Psychoanalytic Explorations of Learning and Classrooms. Londres: Routledge.

BLACK, P. J. y WILIAM, D. (1998) Inside the Black Box: Raising Standards through the Curriulum. Londres: Kings College School of Education.

BLOOM, B. S. (1976) Human Characteristics and School Learning. Nueva York, Londres: McGraw-Hill. (Trad. cast.: Características humanas y aprendizaje escolar. Bogotá, Colombia. Voluntad, 1977.)

BOALER, J. (1997a) "Setting, social class and survival of the quickest", British Educational Research Journal, 23(5), págs. 575-595.

BOALER, J. (1997b) "When even the winners are losers: evaluating the experiences of 'top set' students", Journal of Curriculum Studies, 29(2): págs. 165-182.

BOALER, J. (2005) "The 'psychological prisons' from which they never escaped: the role of ability grouping in reproducing social class inequalities", FORUM for Promoting 3-19 Comprehensive Education, 47(2 & 3), págs. 135-143.

BOALER, J. (2009). The Elephant in the Classroom. Helping Children Learn and Love Maths. Londres: Souvenir Press.

BOALER, J., WILIAM, D. y BROWN, M. (2000) "Students' experiences of ability grouping: disaffection, polarisation and the construction of failure", British Educational Research Journal, 26(5), págs. 631-48.

BOOTH, T. (2011) "Curricula for the common school: what shall we tell our children?", FORUM for Promoting 3-19 Comprehensive Education, 53(1), págs. 31-47.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002) Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools, edición revisada. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

BOOTH, T. y AINSCOW, M.(2011) Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M. y SHAW, L. (2000) Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education en colaboración con el Centre for Educational Needs, Manchester and Centre for Educational Research, Canterbury Christ Church University College.

BOURDIEU, P. (1976) "The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities", en R. DALE, G. ESLAND y M. MACDONALD (eds.) Schooling and Capitalism. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad.

cast.: "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en P. de LEONARDO (Comp.) (1986). La nueva sociología de la educación. México, Secretaria de Educación Pública/Ediciones El Caballito.)
BRICE HEATH, S. (1983) Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
BRUNER, J. (1996) The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: La educación, puerta de la cultura. Madrid. Visor, 1997.)
CACE (Central Advisory Council for Education) (1967) Children and Their Primary Schools (Plowden Report). Londres: HMSO.
CHITTY, C. (2009) Eugenics, Race, Intelligence and Education. Londres: Continuum.
CLARK, L. (2010) "Privately-educated Michael Gove says 'rich, thick kids' do better than 'poor, clever children'", Mail Online. Consultado el 30 junio 2011 en: http://www.dailymail.co.uk/news/article-1298425/.
CIAXTON, G. (1990) Teaching to Learn. A Direction for Education. Londres: Cassell.
COARD, B. (1971) How the West Indian Child Is Made Educationally Subnormal in the British School System: The Scandal of the Black Child in Schools in Britain. Londres: New Carribean Workers Association.
CROLL, P. y Moses, D. (1985) "One in Five": The Assessment and Incidence of Special Education Needs. Londres: Routledge and Kegan Paul.
CUFFARO, H. K. (1995) Experimenting with the World: John Dewey and the Early Childhood Classroom. Nueva York Londres: Teachers College Press.
DE BONO, E. (2000) Six Thinking Hats. Londres: Penguin Books. (Trad. cast.: Seis sombreros para pensar. Barcelona. Granica, 1996.)
DfE (Department for Education) (2011) The Framework for the National Curriculum. A report by the Expert Panel for the National Curriculum review. Londres: DfE.
DfE (Department for Education and Skills) (2002) Time for Standards: Reforming the School Workforce. Londres: DfES.
DfE (2003a) Speaking, Listening, Learning: Working with Children in Key Stages 1 and 2. Teaching Objectives and Classroom Activities. Norwich: HMSO.
DfE (Department for Education) (2003b) Targetting Support: Choosing and Implementing Interventions for Children with Signifi cant Literacy Diffi culties. Management Guidance. Londres: DfES.
DfE (2005) Higher Standards, Better Schools for All. Norwich: The Stationery Office.
DIXON, A. (1989) "Deliver us from eagles", en G. Barrett (ed.) Disaffection from School. Londres: Routledge.
DOUGLAS, J. W. B. (1964) The Home and the School. Londres: MacGibbon and Kee.
DRUMMOND, M. J. (2003) Assessing Children's Learning, 2ª ed. Londres: David Fulton.
DRUMMOND, M. J. (2012) Assessing Children's Learning. Londres: Routledge Classic Edition.
DWECK, C. S. (2000) Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Philadelphia, PA: Taylor and Francis.
DWECK, C. S. (2008) Mindset. The New Psychology of Success. Nueva York: Ballantyne Books.
DWECK, C. S. y LEGGETT, E. (1988) "A social-cognitive approach to motivation and personality", Psychological Review, 95, págs. 256-273.
EISNER, E. W. (2004) "What can education learn from the arts about the practice of education?", International Journal of Education and the Arts, 5(4), págs. 1-12.
FIELDING, M. y MOSS, P. (2011) Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative. Londres: Routledge.
FLORIAN, L. y LINKLATER, H. (2010) "Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all", Cambridge Journal of Education, 40(4), págs. 369-386.
FORD, J. (1969) Social Class and the Comprehensive School. Londres: Routledge and Kegan Paul.

FULLAN, M. (2003) The Moral Imperative of School Leadership. Londres: Sage Publications.
GARDNER, H. (1983) Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias. México. Fondo de Cultura Económica, 1987.)
GENERAL TEACHING COUNCIL WEBSITE (2008) Carl Rogers and classroom climate. Consultado el 2 julio 2011 en: www.gtce.org.uk/tla/rft/rogers1008.
GILLBORN, D. y YOUDELL, D. (2000) Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity. Buckingham: Open University Press.
GOLDSTEIN, H. y NOSS, R. (1990) "Against the stream", FORUM for Promoting 3-19 Comprehensive Education, 33(1), págs. 4-6.
GOOD, T. y BROPHY, J. (1991) Looking in Classrooms, 5ª ed. Nueva York: HarperCollins.
GREGORY, E. (1993) "Sweet and sour: learning to read in a British and Chinese school", English in Education, 27, págs. 53-59.
GREGORY, E. (1994) "Cultural assumptions and early years pedagogy: the effect of the home culture on minority children's interpretation of reading in school", Language, Culture and Curriculum, 7, págs. 111-124.
GREGORY, E. (1998) "Siblings as mediators of literacy in linguistic minority communities", Language and Education, 12, págs. 33-54.
GREGORY, E. (2000) "Recognising differences: reinterpreting family involvement in early literacy", en T. COX (ed.) Combating Educational Disadvantage: Meeting the Needs of Vulnerable Children. Londres: Falmer.
GREGORY, E., MACE, J., RASHID, N. y WILLIAMS, A. (1996) Family Literacy History and Children's Learning Strategies at Home and at School. Final Report of ESRC Project (No. R000221186).
HACKER, R. G., ROWE, M. J. y EVANS, R. D. (1991) "The influences of ability groupings for secondary science lessons upon classroom processes. Part 1: Homogeneous groupings (Science Education Notes)", School Science Review, 73(262), págs. 125-129.
HARGREAVES, D. (1967) Social Relations in a Secondary School. Londres: Routledge and Kegan Paul.
HARGREAVES, D. (1972) Interpersonal Relations and Education. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid. Narcea, 1986, 3ª edic.)
HARGREAVES, D. (1980) "Social class, the curriculum and the low achiever", en E. C. RAYBOULD, B. ROBERTS y K. WEDELL (eds.) Helping the Low Achiever in the Secondary School. Birmingham: University of Birmingham.
HARGREAVES, D. (1982) The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community. Londres: Routledge and Kegan Paul.
HARRISON, R. ([1963] 1995) "Defences and the need to know", en The Collected Papers of Roger Harrison. Londres: McGraw-Hill Book Company.
HART, S. (1996) Beyond Special Needs: Enhancing Children's Learning through Innovative Thinking. Londres: Paul Chapman Publishing.
HART, S. (2000) Thinking through Teaching: A Framework for Enhancing Participation and Learning. Londres: David Fulton.
HART, S., DIXON, A., DRUMMOND, M. J. y MCINTYRE, D. (2004) Learning without Limits. Maidenhead: Open University Press.
HOLT, J. (1990) How Children Fail, edición revisada. Harmondsworth: Penguin Books.
HOWE, M. J. A. (1997) The IQ in Question. Londres: Sage Publications.
HULL, R. (1985) The Language Gap. How Classroom Dialogue Fails. Londres: Methuen.
HYMER, B. (2006) "Gifted and talented? Time for a re-think?", Teaching Thinking and Creativity, 20, págs. 28-31.
HYMER, B. (2009) Gifted and Talented Pocketbook. Hampshire: Teachers' Pocketbooks.
ISAACS, S. (1933) Social Development in Young Children. Londres: Routledge and Kegan Paul.
JACKSON, B. (1964) Streaming: An Education System in Miniature. Londres: Routledge and Kegan Paul.

JACKSON, P. (1968) Life in Classrooms. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. (Trad. cast.: La vida en las aulas. Madrid. Morata-Fundación Paideia, 2009, 6ª ed.)
KEDDIE, N. (1971) "Classroom knowledge", en M. F. D. YOUNG (ed.) Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education. Londres: Collier Macmillan.
KELLY, G. A. (1955) The Psychology of Personal Constructs. Nueva York: Norton. (Trad. cast.: Psicología de los constructos personales. Textos escogidos. Barcelona. Paidós, 2001.)
KETTLE'S YARD (2006) Lines of Enquiry: Thinking through Drawing, 15 julio-17 septiembre. Consultado el 4 junio 2011 en: http://www.kettlesyard.co.uk/exhibitions/archive/linesofenq.html.
KINCHELOE, J., STEINBERG, S. R. y VILLAVERDE, L. E. (eds.) (1999) Rethinking Intelligence: Confronting Psychological Assumptions about Teaching and Learning. Londres: Routledge. (Trad. cast.: Repensar la inteligencia. Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje. Madrid. Morata, 2004.)
KUTNICK, P., BLATCHFORD, P. y BAINES, E. (2002) "Pupil grouping in primary school classrooms: sites for learning and social pedagogy?" British Educational Research Journal, 28, págs. 189-208.
KUTNICK, P., SEBBA, J., BLATCHFORD, P., GALTON, M. y THORP, J. (2005) The Effects of Pupil Grouping. Research Report (No. RR688). Londres: DfES.
LACEY, C. (1970) Hightown Grammar: The School as a Social System. Manchester: Manchester University Press.
LUCAS, B. y CLAXTON, G. (2010) New Kinds of Smart: How the Science of Learnable Intelligence Is Changing Education. Maidenhead: Open University Press. (Trad. cast.: Nuevas Inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética. Madrid. Narcea, 2014.)
MADDOCK, M. (2006) "Children's personal learning agendas at home", Cambridge Journal of Education, 36(2), págs. 153-169.
MOSS, P. (2001) "Listen in: the importance of consulting with children", Nursery World, 5 de julio, págs. 16-17.
NASH, R. (1973) Classrooms Observed. The Teacher's Perception and the Pupil's Performance. Londres: Routledge and Kegan Paul.
OAKES, J. (1982) "The reproduction of inequity: the content of secondary school tracking", The Urban Review, 14(2), págs. 107-120.
OAKES, J. (1985) Keeping Track: How Schools Structure Inequality. New Haven, CT: Yale University Press.
PEACOCK, A. (2006) "Escaping from the bottom set: finding a voice for school improvement", Improving Schools, 9 (3 noviembre), págs. 251-259.
PEACOCK, A. (2011) "Beyond assessment levels: reaching for new heights in primary education", Education Review, 23(2), págs. 14-22.
PEARL, A. (1997) "Democratic education as an alternative to deficit thinking", en R. VALENCIA (ed.) The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice. Londres: Falmer.
PERKINS (1999) Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence. Nueva York: The Free Press.
RIST, R. (1971) "Student social class and teacher expectations: the self-fulfi lling prophecy in ghetto education", Harvard Educational Review, 40, págs. 411-451.
ROGERS, C. (1969) Freedom to Learn. Columbus, OH: Merrill. (Trad. cast.: Libertad y creatividad en la educación. Barcelona. Paidós, 1980.)
ROGERS, C. (1983) Freedom to Learn for the 80s. Columbus, OH: Merrill. (Trad. cast.: Libertad y creatividad en la década de los ochenta. Barcelona. Paidós, 1986.)
ROGERS, C. y FREIBERG, H. J. (1994) Freedom to Learn, 3rd ed. Nueva York: Macmillan College Publishing.
ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968) Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. (Trad. cast.: Pygmalión en la escuela. Madrid. Marova, 1980.)

SALMON, P. (1995) Psychology in the Classroom: Reconstructing Teachers and Learners. Londres: Cassell.
SCHON, D. A. (1988) "Coaching reflective teaching", en P. P. GRIMMETT y G. L. ERICKSON (eds.) Reflection in Teacher Education. Nueva York: Teachers' College Press.
SIMON, B. (1978) "Intelligence testing and the comprehensive school", en B. SIMON (ed.) Intelligence, Psychology and Education. Londres: Lawrence and Wishart.
SMITH, J. K. (2007) "How does the development of a shared meta-language impact on children's self-assessment of their own learning?" Tesis doctoral no publicada. University of Hertfordshire, Hatfield.
STENHOUSE, L. (1975) An Introduction to Curriculum Research and Development. Londres: Heinemann. (Trad. cast.: Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata, 2003, 5ª ed.)
STENHOUSE, L. (1985) Research as a Basis for Teaching. Londres: Heinemann. (Trad. cast.: La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata, 1987.)
SUKNANDAN, L. y LEE, B. (1998) Streaming, Setting and Grouping by Ability. A Review of the Literature. Slough: NFER.
TAYLOR, C. (2009) "Learning through a foundation degree". Tesis doctoral no publicada. University of Nottingham.
TAYLOR, C. (1993) "Ability grouping and its effect on pupil behaviour: a case study of a Midlands comprehensive school", Education Today, 43(2), págs. 14-17.
TIZARD, B., BLATCHFORD, P., BURKE, J., FARQUHAR, C. y PIEWIS, I. (1988) Young Children at School in the Inner City. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
TIZARD, B. y HUGHES, M. (1984) Young Children Learning. Londres: Fontana.
VALENCIA, R. R. (ed.) (1997) The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice. Londres: Falmer.
VANDEWALLE, M. (2010) "Come rain or shine: a whole-school approach to forest School", FORUM for Promoting 3-19 Comprehensive Education, 52(1), págs. 43-47.
WATSON, A. (2001) "Low attainers exhibiting higher order mathematical thinking", Support for Learning, 16(4), págs. 179-183.
WATSON, A. (2006) Raising Achievement in Secondary Mathematics. Maidenhead: Open University Press.
WATSON, A. (2011) "Mathematics and comprehensive ideals", FORUM for Promoting 3-19 Comprehensive Education, 53(1), págs. 145-151.
WATSON, A. y DE GEEST, E. (2008) Changes in Mathematics Teaching Project. Consultada el 31 mayo 2011 en: www.cmp.co.uk.
WATSON, A., DE GEEST, E. y PRESTAGE, S. (2003) Deep Progress in Mathematics. The Improving Attainment in Mathematics Project. Oxford: Department for Educational Studies, University of Oxford.
WEST, T. (1991) In the Mind's Eye: Visual Thinkers, Gifted People with Learning Difficulties, Computer Images, and the Ironies of Creativity. Nueva York: Prometheus Books.
WHITE, J. (2005) "Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences". Viewpoint 16. Londres: Institute of Education.
WHITE, J. (2006) Intelligence, Destiny and Education: The Ideological Roots of Intelligence Testing. Londres: Routledge.

Índice de nombres y materias

Aceptación, 74-75, 86-88, 111.
Agenda. Estándares, 18, 24, 31, 32, 131-138, 145.
—. Mejoras alternativas, 17-31, 131-138, 145.
—. Personal, 117.
ALEXANDER, R., 137-138, 156.
Alternativas a la pedagogía basada en la clasificación por capacidades, 21-23, 46, 55, 76, 90, 111.
— — — — — — — — — —. Consenso, 45, 65-66, 126-128.
— — — — — — — — — —. Dominio del aprendizaje, 163.
— — — — — — — — — —, modelo de Aprendizaje sin límites, 21, 22, 26, 118.
— — — — — — — — — —. Para matemáticas, 46-49, 55, 143.
— — — — — — — — — —. Preguntas sobre, 38, 98-99, 136.
— — — — — — — — — —. Principios que guían, 66.
— — — — — — — — — —. Propósitos para, 26, 29, 66-67, 135, 137, 141.
— — — — — — — — — —. Valores subyacentes, 132.
Alumnos "dotados y con talento", 18, 108, 163, 166.
—. Autonomía, 49, 112.
—. Cambios en los puntos de vista de los, 42-43, 67, 130, 140.
—. Confianza en el poder de los docentes, 27, 102, 109.
Alumnos. Confianza en el poder de los niños, 22, 53, 62, 74, 102.
—. Educación permanente, 28.
—. Individualidad, 36, 141.
—. Mejores, 49, 63, 138, 141, 143, 151.
—. Participación, 36, 49.
— poder y de los niños, 42-43, 66, 130.
— poderosos (adultos), 109, 117, 125, 140.
—. Ser buenos alumnos, 72, 90.
Apertura, 109-110, 124.
Aprendizaje (de los niños). Colaboración, 53-58, 83.
— — — —, como don, 80.
— — — —. Compañeros, 54-57.
— — — —. Comunidades, 58, 72.
— — — —. Condiciones para, 43, 50, 66, 80.
— — — —. Control, 42, 52-53, 65, 115.
— — — —. Diálogo sobre, 70-73.
— — — —, dirigido por los niños, 64-65, 80.
— — — — en casa, 149-150.
— — — —. Informes, 62-64.
— — — —. Inversión en, 52, 70.
— — — —. Lenguaje para, 43, 62-65, 93-94, 130.
— — — —. Límites sobre, 21, 26, 81, 91, 143, 148.
— — — —. Maestría, 71, 163.
— — — —. No previsibilidad de, 42, 82.
— — — —. Punto de vista lineal, 19.
— — — —. Rico punto de vista abierto de, 19, 42-43, 138.
— profesional abierto, 133.
Aprendizaje profesional. Colaboración, 38-39, 41-42, 100-102.

— —. Comunidad, 109, 114.
— —. Condiciones para (externo), 37-39, 66, 92-107, 121.
— —— — (interno), 109-113, 121.
— —. Conversaciones sobre, 36, 41-42, 98-99, 129.
— —. Cultura de, 38-39, 92, 114, 117, 134.
— —. Enfoque para, 93, 132-133.
— —. Estrategias para permitir, 93-104.
—, de la experiencia de primera mano, 102-103, 129.
— — — — investigación, 103-104, 132, 142-143.
— — — los padres, 100, 114-116, 149.
— — — niños, 102, 130.
— —. Importancia de, 28, 118.
— —. "Modelo de formación", 132-133.
— —. Lenguaje para, 43, 130.
— —. Límites sobre, 38, 132.
— —. Sinergia en, 97, 130.
Autoevaluación, 62-65.
Autonomía de los docentes, 112, 117, 127, 133, 135-136.
— — — niños, 71, 74, 79, 88-89.
Autoridad local, 33.
Autoridades, 33-34, 37, 43, 103, 114, 158-159.
Auxiliares docentes. Apoyo para estudiar, 39.
— —. Investigación, 152.
— —. Planificar con, 37-38.
— —. Seguridad, 106.
BATH, C., 50.
BIBBY, T., 82, 97.
Bishop Grosseteste University Collage, Lincoln, 152.
BLACK, P., 63.
BOALER, J., 55-56, 104, 143.
BOOTH, T., 145-146.
Cambridge Primary Rewiew, 137.
Capacidad. Agrupamientos por, 46, 54-55, 77, 103-104, 142, 156.
—. Capacidades mixtas, 140.
—. Concepto de, 17-20, 21, 111, 156, 163-168.
—. Conocer a los niños al, 17-20, 91, 155-156.
—. Diferenciación por, 46, 142, 156.
—. Expectativas basadas en, 17, 18, 55, 76, 91, 155-156.
—. Lenguaje de 93, 147.
— de aprendizaje. Concepto de 22, 119, 122, 148.
— — —. Confianza en la (capacidad de aprendizaje) de los docentes, 43, 111.
Capacidad. Confianza en la (capacidad de aprendizaje) de los niños, 75-76, 111, 119.
— — —. Creencia férrea en, 24.
— — —. Dimensión colectiva, 22, 28, 43, 100, 125-128.
— — —. Fuerzas que modelan, 22, 66, 119-121.
— — —. Punto de vista abierto de, 117.
— — —. Transformando, 24, 28, 118, 141.
Clase social, 103-104, 149, 156.
Clasificación de los docentes, 145.
— por capacidades. Efectos de, 20, 46-47, 54-55, 91, 155-156, 163-168.
— — —. Puntos de vista de los padres sobre, 77-78.
— — —. Redundancia en la , 76, 91, 103, 129.

— — —. Resistencia a, 130, 148.
Co-agencia en la formación de docentes, 147.
—, como principio pedagógico, 27, 43, 109, 115, 122, 129.
Comportamiento. Gestión, 70-71.
—. Respuestas creativas, 69-71, 77-79, 85-86, 106.
Comunidad de clase, 58, 72.
— más amplia, 103.
— profesional, 108, 113, 114.
—. Toda la escuela, 33, 68-69, 114-116.
Confianza. Autoridades, 34, 37, 43.
— como principio de liderazgo, 27, 32, 39, 43, 107, 108-110, 122, 129.
— — — pedagógico, 27, 43-44, 66, 74-75.
—. Definición, 22.
— en los líderes, 105-106.
—. Integrada en estructuras clave, 34-44.
—. Padres, 35-38, 114-116.
Consenso, 45, 59, 126-128.
Control por los docentes, 66, 110.
—— — niños, 52-54, 65, 66, 76, 115, 142.
Cuadernos, 53.
Cuestionamiento, 109-110, 123, 124.
CUFFARO, H., 117.
Currículo abierto, 58-62.
—. Autenticidad, 59-60, 111.
—. Creatividad, 39, 40.
—. Experiencias de primera mano, 59-61.
—. Liderazgo, 37, 38, 135-136.
—. Matemáticas, 55-56, 61, 143, 151-152.
—. Puntos de vista de los padres, 115.
Democracia, 35.
Diarios de autoevaluación, 63-64.
Discapacidad, 149.
Desigualdad, 18, 103-104, 156, 168.
Disposiciones. Alumnos eficaces, 124.
Disposiciones como herramienta reflexiva, 142-143, 146-147.
— — motivo de orgullo, 114, 126.
—. Ejemplos, 113.
—. Explicación, 109-113.
—. Propósitos, 109-110, 121.
DfES (Department for Education and Skills), 18, 39, 52, 55, 134.
DRUMMOND, MJ., 150, 155.
DWECK, C., 72, 90.
Educación de docentes, 146.
— democrática, 151, 166.
EISNER, E., 103-104.
Empatía. Adulto-adulto, 106, 112, 124.
—. Adulto-niño, 71, 79-86, 112, 124.
—. Conocer a los niños a través de, 82, 91-92, 112, 124.
—. Estudiante-Estudiante, 86.
—. Resolución de problemas, 84.
Enfoque de Investigación, 29-30, 157-162.
Entorno acogedor, 82, 87, 98.

— estable, para el equipo de liderazgo, 107-108.
— — — — personal, 105-107, 144.
Equipos docentes, 37-39, 43, 100, 145.
Escuchar a los niños, 35-38, 51-54, 69, 76, 79, 112.
— — — padres, 87, 112, 115.
— al personal, 27, 93-94, 97, 105-106, 112.
Escuela Wroxham, La. Antecedentes, 24-26.
— — —. Descripción, 11, 24-26.
Estabilidad emocional, 112, 123.
Ética de todos. Definición de, 22, 28.
Etnicidad, 149, 156.
Evaluación basada en valores, 132, 150.
— formativa, 63, 64, 72.
— por niveles, 19, 148.
—. Propósitos, 72.
Facultad de Educación. Universidad de Cambridge, 152.
FIELDING, M., 151, 153.
FLORIAN, L., 147, 152.
FULLAN, M., 131.
Género, 149.
Generosidad, 112, 124.
GREGORY, E., 149-150.
Hablar sobre el aprendizaje, 36, 43, 49, 94, 103, 138.
HARGREAVES, D., 89.
HARRISON, R., 123-124.
HART, S., 150, 155.
HUGHES, M., 149, 155.
Identidad, de los docentes individuales, 69, 142.
— — — niños, 27, 81, 85.
— profesional compartida, 114.
Igualdad, 34, 77, 105-106, 168.
Imperativo moral, 116-117.
Inclusión, 142, 145-146, 165-166.
Índice de inclusión, 145.
Inteligencia. Nuevos puntos de vista sobre la, 148, 163-168.
Inventiva, 111, 124.
Investigación realizada por los niños, 72.
ISAACS, S., 123.
LEGGETT, E., 72.
Libertad para aprender. Para docentes, 44, 66, 126-127.
— — — los niños, 49, 53, 65-66, 69, 73, 74, 126.
— —. Puntos de vista de los padres, 77.
Liderazgo (de desarrollo escolar). Apoyo para, 107-108.
— — — —. Aprendizaje de, 100, 108.
— — — —. Confianza en el equipo, 107.
— — — —. Enfoque para el, 93.
— — — —. Estrategias, 94-104, 109, 122.
— — — —. Estructuras, 34-39, 119.
— — — —. Imperativo moral, 116-117.
— — — —. Principios que guían, 27-28, 43-44, 109, 122, 144.
— — — —. Propósitos, 109, 112.
— — — — retos, 108, 113.

— — — —. Valores, 22, 33, 116, 131.
— (de los niños), 35, 41, 75, 84, 114, 128-129.
LINKLATER, H., 147, 152.
Logro (rendimiento), 19, 20, 37, 90, 135, 138.
MADDOCK, M., 150.
Memoria colectiva, 88, 142.
Ministerio de Educación. Informe del panel de expertos, 148.
Modelo de escalera, 19, 20, 90.
"— — formación", 132.
Monitorización, 36, 38-39, 135-136.
MOSS, P., 50, 151, 153.
"**N**ecesidades de educación especial", 142.
Niveles (Currículo Nacional) alternativas para conocer a los niños, 36, 49, 91.
— — — — —, control y responsabilidad, 37, 135-136.
— — — — —, progresión, 136-137, 148.
— — — . Crítica de conocer a los niños mediante, 19, 42-43, 93, 102-103, 138.
Niveles (Currículo Nacional). Crítica de Prácticas basadas en, 19, 42, 103-104.
— — — — del control por, 17, 37, 107, 134, 136-137.
Observación. Aprender de, 48, 49, 55, 64, 66-67, 94, 101, 150.
— para monitorizar, 36, 38-39, 134, 137.
Padres. Aprender de, 93, 115-116, 149.
—. Asociación con, 149.
— como co-educadores, 36-37, 115-116.
—. Implicación de, 59, 73.
—. Investigación sobre, 29, 159.
—. Puntos de vista sobre clasificación de capacidades, 77.
— — — — Wroxham, 115-116.
—. Relaciones con, 112.
—. Resolución de conflictos, 87-88.
Pasión. Adultos, 93, 116, 128-130, 131, 135, 151.
—. De los niños, 75, 78-79.
PEACOCK, A., 139.
—. Antecedentes, 26.
—. Nombramiento como directora, 24-25, 33.
—. Publicaciones, 3, 139.
Persistencia, 112, 124.
Planificación. Con niños, 51, 100.
—. En equipos docentes, 100-102.
—. Reuniones, 100.
Poder colectivo, 113, 115, 125-128, 143, 145.
— de los docentes, 17, 81, 110, 116, 118-119, 134.
— — niños, 70, 94, 128-129.
— Liderazgo, 119-125.
Políticos, 17, 147-148.
Programa nacional de calificación profesional de directores (NPQH), 134.
Progreso, 19, 35-38, 128, 148.
— compartido, 24, 128, 134.
— de la escolarización, 102.
— — los niños, 54, 58, 90-91.
—. Liderazgo, 26, 109-113, 118.
— escolar. Modelo alternativo de, 21, 24, 26, 131-138.
— — — estándar de, 19, 20, 131-138.

— —. Valores basados en, 139, 144.
— —. Visión de, 19-20, 24, 27, 66, 130.
— para la pedagogía, 26, 29, 66-67, 135, 137, 141.
Proyecto Aprendizaje sin limitaciones, 21, 118, 147.
— — — límites. Objetivos, 21.
Proyecto Aprendizaje sin limites. Principios e Ideas clave, 22-23, 27-28, 43-44, 66, 109-110, 122, 135.
— — — —. Visión, 24, 145.
Redacción de informes, 101.
Relaciones con el liderazgo, 93, 134.
— — niños, 49, 68-91.
— entre el personal, 111-113.
Responsabilidad, 37, 39, 135-138.
Reuniones de revisión de aprendizaje, 35-38, 62-63, 115.
ROGERS, C., 74, 89.
SALMON, P., 85, 91.
SCHON, D., 81.
STENHOUSE, L., 122-123.
TAYLOR, C., 152.
TIZARD, B., 149, 156.
Todo el mundo. Ética de. Autoridades, 34, 37, 43.
— — — — —. Como principio de liderazgo, 27, 28, 92, 109, 122, 145.
— — — — — — — pedagógico, 27, 28, 43, 66, 91, 145.
— — — — —. En educación de docentes, 147.
— — — — —. Integrada en estructuras clave, 34-44.
— — — — —. Padres, 73, 114-116.
— — — — —. Transferibilidad, 141, 145.
Transferibilidad, 152.
Transformabilidad. Definición, 21-22, 66.
—, en el pensamiento de los docentes, 130, 135.
—. Estructuras para, 115, 119.
—. Transformar decisiones, 119, 126-128, 141.
— y educación docente, 147.
— — progreso escolar, 137, 149.
— — relaciones, 74, 89-91.
Tutor, 39, 105-106.
Universidad de Aberdeen, 147, 152.
— — Hertfordshire, 147.
Valores. Aprendizaje sin límites, 22.
— compartidos en Wroxham, 132, 145-146.
—. Comprensión de los padres de, 73.
— de la directora, 34.
— — los docentes, 66-67.
—. Educación de docentes, 147.
— en la evaluación, 150.
—. Inclusivos, 145-146.
— para el progreso escolar, 144.
Valores. Propósito moral, 117.
— y estabilidad, 107, 124.
— — la investigación, 132.
— — las relaciones, 89.
Visión. Aprendizaje sin límites, 21, 24, 145.
— compartida, 24, 117, 132.

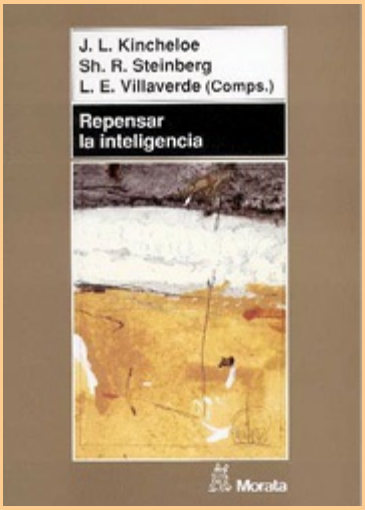
Visión de la directora, 27, 32, 44, 66, 105-106, 115-116, 134.
— y poder, 117, 144.
WATSON, A., 151, 152.
WILLIAM, D., 63.

NOTA: Los números de páginas corresponden a la edición impresa.

Otras obras de Morata

Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado

J. Rudduck y J. Flutter



Repensar la inteligencia

J. L. Kincheloe, Sh. R. Steinberg y L. E. Villaverde (Comps.)

Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula

R. Fisher

La inteligencia se construye usándola

Escuelas infantiles de Reggio Emilia

Esta obra narra cómo un centro escolar de primaria trabajó para construir un espacio de aprendizaje inclusivo, humano y capacitador; un lugar libre de prejuicios y determinismos acerca de las capacidades humanas y de limitaciones en las posibilidades de aprendizaje. Mientras que el interés por prevenir la desigualdad de oportunidades se suele aceptar sin mayores dificultades, si desvelamos el aparato conceptual utilizado para formular este interés, podemos ver que con demasiada frecuancia perpetúa creencias profundamente restrictivas sobre las capacidades y el potencial de cada persona.

Las autoras describen cómo en unos pocos años una escuela se convirtió en una próspera comunidad con distintas vías de aprendizaje, de contenidos y estrategias didácticas que se materializaron en cada aspecto de la vida cotidiana en el centro y en las aulas. En esta propuesta se ofrecen argumentos muy sólidos acerca de las posibilidades de generar aprendizajes sin limitaciones. No se trata de la celebración del éxito de una escuela, sino de poner de manifiesto la lucha y las dificultades con las que se enfrentó el profesorado para reajustar principios del aprendizaje y concepciones pedagógicas para compartir y hacer realidad valores de inclusión, de justicia social y educación democrática. También se hace un análisis detallado de cómo desde la dirección del colegio se aprovechó el capital profesional del conjunto del profesorado y se potenció el cambio basado en una filosofía y acción colectiva.

Llegará a ser, sin duda, uno de los libros de educación importantes de esta década, por su capacidad para generar optimismo en la comunidad escolar, para asumir que las cosas pueden cambiar para mejor, que *sí se puede.* Nuestra capacidad de respuesta, tanto individual como colectiva, a este tipo de ideas y mensajes ilusionantes afectará profundamente en los próximos años no sólo a la calidad de nuestras escuelas, sino también de nuestra sociedad.

Mandy Swann es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, Reino Unido.

Alison Peacock es la directora del Centro escolar Wroxham en el que tuvo lugar la investigación que ha dado lugar a esta obra.

Susan Hart y Mary Jane Drummond fueron profesoras en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, Reino Unido.

www.edmorata.es

Temas: Métodos de enseñanza
Innovación educativa

96 AÑOS Morata

ISBN 978-84-7112-790-7

Razones y propuestas educativas
Rosa Vázquez Recio
La dirección de Centros:
Gestión, ética y política
20
Morata

La dirección de centros: Gestión, ética y política

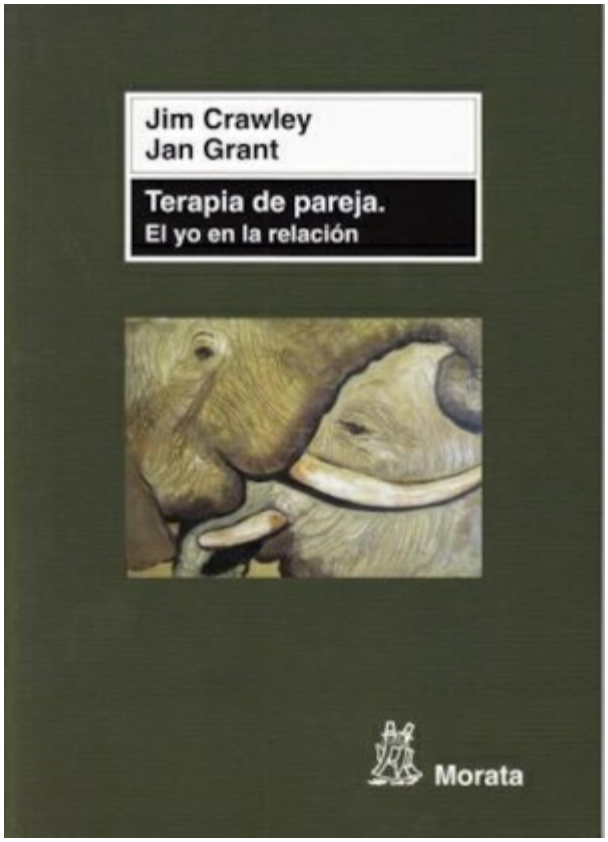
Vázquez Recio, Rosa
9788471127129
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Esta obra se propone abordar la dirección de centros desde una mirada atenta que parte del análisis de las tendencias dominantes marcadas por unos discursos y unas prácticas que no se olvidan del pasado, y que tienen como fin la búsqueda de la calidad a través de una serie de exigencias. Éstas se justifican desde el modelo de competencias (hoy tan de moda). Con exclusividad, la responsabilidad de tal propósito recae en los directores y las directoras. Partiendo de este análisis, se ofrece un planteamiento alternativo que, siendo consciente de las demandas del mundo globalizado y de las regulaciones administrativas, prioriza elementos que atraviesan la acción directiva y que se proyectan de manera permanente en la cotidianidad de las escuelas; elementos que tienen que ver con la ética y la política y que son, precisamente, consustanciales a la educación. Pero también contempla otros que son inherentes a las relaciones y las interacciones entre los sujetos de la escuela (profesorado, alumnado, dirección), y que remiten a los motivos, los deseos, la confianza/desconfianza, etc. Todos estos elementos re-sitúan la gestión de la dirección, y sin ellos ésta no puede ser comprendida. Desde este planteamiento será posible ofrecer propuestas -no soluciones cerradas- para una dirección sostenible que persiga la calidad desde el compromiso compartido y que garantice una

dinámica organizativa basada en la equidad y la justicia social. La dirección de centros: Ética, Política y Gestión no está destinado sólo a quienes están desempeñando el cargo o pretenden hacerlo, sino también a los profesionales de la educación que forman parte, directa e indirectamente, de la construcción de las escuelas como espacios educativos y sociopolíticos. Su propósito es repensar, desde otras claves, el sentido ético-político y educativo de la acción directiva en contextos cambiantes y vulnerables.

Cómpralo y empieza a leer


Jim Crawley
Jan Grant
Terapia de pareja.
El yo en la relación
Morata

Terapia de pareja: el yo en la relación

Crawley, Jim

9788471126931

184 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Llevar a cabo un trabajo con parejas que sea beneficioso supone ser capaz de entender y atender tanto a las personas que la forman como la dinámica de la relación que se establece entre ellas.
Terapia de pareja. El yo en la relación, explica con claridad cómo la psicodinámica y las teorías sistémicas conciben la terapia de pareja. Jim CRAWLEY y Jan GRANT, plantean ideas teóricas ilustrativas y exposiciones minuciosas del proceso de intervención y las técnicas de la terapia. Los autores proponen un marco útil y detallado para la evaluación.
Esta obra hace especial énfasis en las cuestiones prácticas a las que se enfrenta el orientador o terapeuta, a su vez aborda de forma directa la mejor manera de tratar temas como la violencia doméstica,
una aventura amorosa o el sistema de familia reconstituida.

Cómpralo y empieza a leer

Olga Fadón
Tu bebé
Guía práctica de tu pediatra
Morata

Tu bebé. Guía práctica de tu pediatra

Fadón, Olga
9788471126863
320 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El objetivo de este libro es facilitar a los padres o cuidadores primarios, el conocimiento del desarrollo de su bebé, proporcionándoles información detallada que se basa en la evidencia. No se busca crear un super bebé, pero sí lograr que no lleve retraso alguno en su evolución o si existe, detectarlo lo antes posible.
Esta obra intenta dar respuesta a todas las preguntas que les surgen a padres y madres cuando dejan el hospital con el bebé en brazos camino de casa.
Se estudia el desarrollo del bebé durante el primer año de vida, examinando los avances y cambios que se producen mes a mes: el proceso madurativo de su cuerpo, sus sentidos y sus actividades vitales, siempre en función del medio en el que se desarrolla.
Estos pasos servirán como referencia, aunque cada bebé tiene su propio ritmo de maduración.

El bebé presenta al nacer unas características distintas de las que tenía en el vientre de su madre y de las que tendrá minutos después de haber nacido. Seguiremos esa sorprendente metamorfosis. Observando la transformación de su cuerpo, la capacidad de sus manos, cómo sus sonidos guturales se van modificando hasta llegar a emitir las primeras palabras. Veremos cómo va cambiando su conducta social, desde la primera sonrisa hasta conseguir el protagonismo que adquiere a los 12

meses de vida.
El libro aporta soluciones, como el tipo de alimentación que le corresponde mes a mes, así como el control vacunal y las alteraciones propias de los primeros meses.
Trataremos de orientar a los padres y madres sobre las distintas actividades del bebé para que participen en juegos recreativos y pedagógicos y disfruten con él.

Este libro viene acompañado de unos vídeos explicativos a los que puede acceder desde el icono de Youtube que hay en la esquina superior izquierda de esta página.

Cómpralo y empieza a leer

Jurjo Torres Santomé
La justicia curricular
El caballo de Troya
de la cultura escolar
SEGUNDA EDICIÓN
Morata

La justicia curricular

Torres Santomé, Jurjo
9788471126979
312 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Educar implica ayudar a alumnos y alumnas a que construyan su propia visión del mundo sobre la base de una adecuada organización de la información con la que puedan comprender cómo las sociedades y los distintos colectivos sociales han alcanzado los grandes logros políticos, sociales, culturales y científicos, y cuáles son los que hoy se están consiguiendo.

Las instituciones escolares tienen el encargo político de educar; en consecuencia, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy continúan legitimando diferentes modalidades de discriminación.

A lo largo de los distintos capítulos de este libro se ofrece un minucioso análisis de las principales transformaciones que están aconteciendo en la actualidad, pero con la mirada puesta en las repercusiones, condiciones, obligaciones y dilemas que cada una de ellas plantea a los sistemas educativos y, por tanto, al trabajo que la sociedad encomienda a las instituciones escolares. La justicia curricular es el resultado de analizar críticamente los contenidos de las distintas

disciplinas y propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar a las nuevas generaciones. Obliga a tomar conciencia para que cuanto se decida y realice en las aulas sea respetuoso y atienda a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático

Jurjo Torres Santomé es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.

Cómpralo y empieza a leer

Roberto Pereira (Coord.)
Psicoterapia de la violencia filio-parental
Entre el secreto y la vergüenza
Morata

Psicoterapia de la violencia filio-parental

Pereira Tercero, Roberto
9788471126726
256 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Los Medios de Comunicación han reflejado durante los cuatro últimos años un espectacular incremento de lo que podemos denominar "tercer tipo de violencia intrafamiliar": la violencia de hijos a padres, o violencia filio-parental. Históricamente, en primer lugar se prestó atención a la violencia paterno-filial, luego a la violencia conyugal y, en la actualidad, emerge la violencia filioparental.

Las memorias judiciales de estos últimos años recogen un notable aumento de las denuncias de padres agredidos por sus hijos: No existen estudios fiables de prevalencia e incidencia, aunque sí se constata, en todo el mundo occidental, su incremento constante.

En realidad, este fenómeno no es un proceso extraño, lo mismo ocurrió con los otros tipos de violencia intrafamiliar. Tanto el maltrato infantil como el conyugal son situaciones ancladas desde hace muchos años en el seno de la familia y sólo su definición como inadecuados y dañinos, así como el esfuerzo por sacarlos a la luz modificó la visión fragmentada que se tenía sobre ellos, favoreciendo la emergencia

social de un problema oculto. De la misma manera, la violencia filio-parental permanecía encubierta como uno más de los conflictos que presentaba una familia con otras disfuncionalidades.

Pero otro factor ha sido decisivo para esta "aparición repentina" de la violencia filio- parental: la emergencia de un "nuevo" perfil de violencia, localizada en familias aparentemente "normalizadas", ejercida por hijos que no presentaban previamente problemas, y que son los responsables de este espectacular incremento de las denuncias judiciales.

El libro presenta las conclusiones de los estudios y del trabajo realizado en Euskarri, Centro de Intervención en VFP, único Centro de sus características que existe en España.

'Este libro puede interesar a:'Profesionales de la psiquiatría, psicología, trabajo social y educadores sociales.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Portadilla 2
Créditos 3
Contenido 5
Contenido de tablas y figuras 7
Sobre las autoras 8
Nota de la editorial 9
Prefacio 10
Nota sobre la autoría 11
Dedicatoria y Agradecimientos 12
CAPÍTULO PRIMERO: Un programa alternativo de mejora 13
Nadando contracorriente: La premisa para la investigación 13
Existe otro modo 15
El proyecto original de Aprendizaje sin límites 16
El siguiente paso: Crear aprendizaje sin límites 19
Ser los "últimos de la lista" 20
El enfoque de liderazgo de Alison 21
Crear aprendizaje sin límites: Nuevas preguntas de investigación 24
Cómo se llevó a cabo la investigación 24
El equipo Wroxham durante el período de investigación 25
La historia por desvelar 26
CAPÍTULO II: Sentando las bases 28
Los primeros días en Wroxham 28
Reuniones de grupo sentado en círculo 30
Reuniones de revisión del aprendizaje 32
Equipos docentes 33
Desarrollo profesional continuado en toda la escuela 35
Dar vida al aprendizaje 36
Conclusión 38
CAPÍTULO III: Extender la libertad para aprender 42
Ofrecer opciones 42
Escuchar al alumnado 47

Aprender juntos 51
Experiencias de programas abiertos 55
Implicar a los niños en la evaluación de su propio aprendizaje 60
Extender la libertad para aprender 63
CAPÍTULO IV: Replanteamiento de las relaciones de aprendizaje 66
Reto, congruencia y el equilibrio natural 66
En busca de una visión compartida 69
Desarrollar y transmitir aceptación 72
La importancia de la empatía 78
Mantener un propósito firme 85
Crear conexiones 87
CAPÍTULO V: Dar prioridad al aprendizaje: Crear una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar 91
El papel de la dirección al crear una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar 92
Colaboración y apoyo 93
Pensamiento estimulante 97
Crear estructuras y experiencias que fomentan el aprendizaje del personal 99
Conectar con la comunidad más amplia de ideas y prácticas 102
El entorno estable 104
Para el equipo de personal 104
Para el equipo de liderazgo 106
Construir una comunidad de alumnos profesionales efectivos 108
Comprometer a todos en la cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar 113
El imperativo moral 115
CAPÍTULO VI: El poder de la acción colectiva 118
El poder para transformar la capacidad de aprendizaje 118
La labor del liderazgo 120
El poder del colectivo 124
El poder de la pasión: Ser y participar en el aprendizaje sin límites 128
Un enfoque distinto del mejoramiento de la escuela 130
Factor intrínseco de cambio: Una creencia común en algo por lo que merece la pena luchar 130
Más allá de la cultura de “capacitación”: Fomentar un tipo particular de aprendizaje 131

Poder y liderazgo: Compañerismo y colaboración 133
Seguimiento y evaluación: Criterio intrínseco, responsabilidad compartida 134
Relevancia, aplicabilidad e implicaciones 138
Implicaciones para docentes individuales 139
Implicaciones para los líderes escolares 143
Implicaciones para los formadores de docentes 145
Implicaciones para los políticos 147
El futuro: ¿Hacia dónde vamos a partir de aquí? 148
Pensamientos concluyentes 152
APÉNDICE A: Cómo el concepto de capacidades fijas limita el aprendizaje. Indicadores de la investigación 154
APÉNDICE B: Planteamiento de la investigación 156
APÉNDICE C: Volver a pensar la noción del Cociente de Inteligencia y de inteligencia 161
BIBLIOGRAFÍA 168
ÍNDICE DE NOMBRES Y MATERIAS 173
Otras obras de Morata 180
Contraportada 182